

EXPERIENCIA DE INICIACIÓN EN CULTURA INVESTIGATIVA
CON ESTUDIANTES DE PREGRADO DESDE UN SEMILLERO DE
INVESTIGACIÓN

**TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA OPTAR EL
TITULO
DE MAGISTER EN**

EDUCACIÓN CON ENFASIS EN PEDAGOGIA, SISTEMA
SIMBOLICOS Y DIVERSIDAD CULTURAL.

Presentado por

FELIX RAFAEL BERROUET MARIMON.
SOCIOLOGO

ASESOR

Dr. BERNARDO RESTREPO GÓMEZ

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MEDELLÍN COLOMBIA
2007

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
Dedicatoria.....	4
Reconocimientos	5
Introducción	6
Preámbulo	8

PARTE I: DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO Pág

1.1 Planteamiento del problema.....	11
1.2 Los antecedentes	13
1.3 La justificación.....	27
1.4 Propósito del estudio.....	28
1.5 Impacto en términos de aprendizajes.....	29
1.6 Participantes y resultados de la investigación.....	29
1.7 Algunos conceptos iniciales.....	29

PARTE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA DEL PROYECTO

2.1 La comprensión de los escenarios de la cultura sobre la investigación..	32
2.2 Pedagogía crítica, estudios poscoloniales y experiencia del sujeto.....	34
2.3 Aproximación al grupo como categoría.....	38

PARTE III: CONCEPCIÓN METODOLOGICA DEL PROYECTO

3.1 Enfoque epistemológico e investigativo.....	49
3.2 Procedimiento para la recolección y el análisis de la información.....	49
3.3 La sistematización y el análisis de la experiencia.....	52
3.4 La localización, focalización y significación de la experiencia del SdeI..	54

PARTE IV: RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

4.1 La búsqueda del horizonte para la comprensión de la propuesta Semillero de Investigación.....	56
4.1.1 Un espacio para "disonantes".....	56
4.1.2 Un espacio para surcar ideas..	58
4.1.3 Un espacio para la transdisciplinariedad..	58

4.1.4 Un espacio para buscar nuevas perspectivas.	59
4.2 Experiencia de acceso y construcción de sentido en los procesos formativos desde el Semillero de Investigación	60
4.2.1 Conocer (nos) desde otras experiencias	60
4.2.2 El acceso al Semillero y la construcción de la <i>experiencia</i> desde otra <i>experiencia</i>	63
4.2.3 La <i>experiencia</i> desde otra <i>experiencia</i>	68
4.3 Semillero de Investigación y la iniciación en cultura investigativa.....	69
4.3.1 El Semillero de Investigación como grupo	73
4.3.2 Ir más allá del legado de la universidad profesionalizante.....	77
4.3.3 Las preguntas fundacionales del SdeI.....	77
4.4 El <i>modus operandi</i> del Semillero de Investigación.....	74
4.5 La fundamentación teórica	86

PARTE V: DISCUSIÓN

SEMILLERO COMO EXPERIENCIA SIGNIFICATIVA Y COMO METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN DESCOLONIZADORA

5.1 Semillero de investigación como experiencia significativa.....	96
5.2 El Semillero de Investigación como metodología de investigación descolonizadora.....	98

ANEXOS

ANEXO 1 Convocatoria	110
ANEXO 2 Unidades que informan el proceso formativo	111
ANEXO 3 Cuadro Unidades significativas de la experiencia del Semillero	113
ANEXO 4 Módulos formativos	115

BIBLIOGRAFÍA	119
---------------------------	-----

*A quienes prolongaron mi asombro y me
provocaron certidumbres e incertidumbres
para iniciar esta búsqueda*

RECONOCIMIENTO

Recorrer el camino que hoy me trae a este punto no hubiese sido posible sin la compañía de mucha de las personas que han estado cerca de mí todo este tiempo. Entre ello debo mencionar a todas las personas que estuvieron conmigo en el Semillero de Investigación de la primera y cuarta cohorte del grupo de investigación Diverser, y la experiencia del Semillero de investigación del municipio de Andes. Ellos y ellas escribiendo, dialogando, distantes o cercanos, de alguna u otra forma ayudaron a escribir este trabajo

De igual forma caminar por la ruta que me trae a hablar hoy de la experiencia de iniciación en cultura investigativa, fue propiciada por la profesora Zayda Sierra, ella fue quién me propino los primeros vientos para emprender el viaje hacia lo desconocido.

En el camino se alejaron algunas y se acercaron otras personas. A todas ellas les estoy eternamente agradecido ya que ellas me permitieron reconocermé en mis búsquedas y en mis ausencias. Agradezco a todas estas personas por facilitarme caminar con ellas y tenerlas como soporte en este camino.

INTRODUCCIÓN

Hoy podemos afirmar que las ciencias sociales hicieron parte del proyecto organizador de la mirada que sobre el mundo tenemos. Es fácil constatar la anterior afirmación en la medida en que las ciencias sociales nacen precisamente en pleno auge de la llamada modernidad; en este sentido, la percepción del mundo que tenemos esta atravesada por la "experiencia occidental".

Un poco más alejada de esta perspectiva se encuentra la vivencia, en la medida que reconoce desde lo inmediato otras voces que hacen posible como lo plantea Mariza Montero *"hablar de la existencia de un modo de ver el mundo, de interpretarlo y de actuar sobre él"* de manera diferente, constituyéndose en la oportunidad para construir una *nueva mirada* sobre el mundo. Esta *nueva mirada*, según la citada autora debe retomar elementos de la teología de la liberación y la filosofía de la liberación.

Este trabajo presenta la sistematización de la experiencia formativa de la Cuarta Cohorte del SdeI del Grupo de investigación Diverser de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Este estudio no es términos tradicionales la investigación que plantea una hipótesis para luego falseada o demostrada. Tampoco es un estudio sociológico que se interesa por los procesos de transmisión de conocimiento, métodos de enseñanza o de los contenidos educativos; en tanto que procesos de estructuración de las relaciones sociales. Lo que aquí se propone es *mirar* los procesos de iniciación en cultura investigativa desde la experiencia de un Semillero de investigación*, como espacio resistencia, de un cada vez creciente número de estudiantes, alterno a los procesos formativos en investigación que en la actualidad son nombrados como investigación formativa.

La ruta seguida para describir este trabajo fue el siguiente. En la parte primera se aborda la delimitación del objeto del estudio se realizó un recorrido por la evolución de la institucionalización de la investigación en Colombia y en la universidad de Antioquia; aquí se señala algunas de las dificultades que presenta el sistema de investigación en su configuración, se presentan algunos de los antecedentes que explican estas dificultades y se plantean los objetivos del estudio.

* De aquí en adelante nombraré al Semillero de investigación con la sigla Sdel.

En la parte segunda se presenta la fundamentación del estudio; aquí se trabajan los escenarios de la cultura sobre la investigación, desde estas perspectiva se abre el panorama para interpretar el Semillero desde categorías como grupo colaborativo y socialización. Finalmente se aborda la pedagogía crítica y su relación con los estudios culturales y poscoloniales, horizonte que nos brinda las bases para nombrar el SdeI como una experiencia significativa y como metodología de investigación descolonizadora

La tercera y cuarta partes de este estudio abordan la concepción metodológica del estudio y la interpretación de los resultados. En ese orden de ideas, en la tercera parte se presenta la sistematización de la experiencia del SdeI diverser, teniendo a la etnografía como guía para el trabajo y la reflexión de la experiencia de campo. Con este recurso metodológico, se describe la estructura, organización y la metodología seguida en el proceso formativo del Semillero.

Para mostrar los resultados de la sistematización, se optó por la investigación narrativa, la cual consistió en rescatar los testimonios de muchas de las personas que participaron de la experiencia; igualmente se rescataron los escritos y se realizaron entrevistas que apoyaron la descripción del Semillero.

Para terminar, en la última parte se realiza una aproximación al SdeI desde la mirada de los estudios culturales y poscoloniales, dejando planteado éste como una experiencia significativa.

PREAMBULO

- "Yo vivo de preguntar, saber no puede ser lujo..."

Silvio Rodríguez

Este trabajo no es una autobiografía, pero sí tiene que ver con mi proceso de formación en investigación, el cual no lo puedo excluir de esta reflexión, pues el punto de partida de este trabajo no fue la distancia del investigador y lo investigado; no fue tampoco según Santiago Castro, un punto de observación inobservado (2006); y en este sentido debo aclarar que en esta investigación fui observador participante (estudiante y coordinador-profesor del SdeI del Grupo de Diverser de la Universidad de Antioquia.)

En el año 1994 hice un curso con la Gobernación de Antioquia sobre metodologías de la investigación de archivos históricos. Me llamó la atención el profesor que dirigía el curso, su vestuario, su forma de hablar y la manera en que exponía los temas. Aunque no fue mi primer contacto formal con la investigación debido a que ya había recibido cursos de metodología de la investigación en la Universidad Autónoma Latinoamericana, entonces ya desde tiempo atrás me estaba preguntado por la investigación. Sin embargo, consideré esta experiencia como mi primer contacto formal con ella.

Eran muy pocas las personas conocidas que estaban involucradas en estos asuntos, sólo había una estudiante de Sociología de la universidad Autónoma interesada en esto. Ella lo poco que me hablaba de investigación, lo vinculaba a dificultades personales en relación con la familia, la economía y los afectos, que le impedían desarrollar su actividad. Supe que ella hacía un estudio cuya temporalidad era el siglo XIX, -no recuerdo el tema-, pero un día estando en el Archivo Histórico con ella, sonó el teléfono; al contestar, mi amiga respondió con el nombre de la institución del siglo XIX que estudiaba en ese momento, este hecho me produjo curiosidad, que a la postre luego se convertirían en preguntas: *¡Como era posible que ella perdiera la noción del tiempo! ¡Cómo era posible que olvidara todas sus dificultades y que por un momento del día estuviera en otra dimensión distinta al presente!* Ella nunca respondió, sólo se sonrió.

Años después de mucho ir y venir, participé como estudiante de Lenguas Extranjeras en la experiencia de SdeI de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, experiencia que me confrontó con el asombro que me

había producido mi amiga años atrás, allí empecé a comprender de algún modo la sonrisa de mi amiga en aquel entonces.

Tiempo después me enfrenté a la misma experiencia pero como coordinador de la cuarta cohorte del Semillero de investigación. Ambas experiencias no dejan ausentarme de esta reflexión, en tanto hacerlo implicaría que YO reproduzca uno de los "cautiverios" en la formación: Pensar en términos del sujeto y el objeto, o lo que Santiago Castro menciona como "*La reproducción de la mirada del mundo desde un punto de observación inobservado*"⁴

En la elaboración de este estudio hay dos hechos a tener en cuenta. El primer hecho tiene que ver con mi experiencia personal y la de mis compañeros y compañeras -estudiantes de pregrado en ese momento-. Esta *experiencia de partida*, fue por momentos difícil, pues como ya lo expresé, fui estudiante y coordinador-profesor del Semillero de Investigación. Sin embargo la condición de coordinador me ayudó a separar el proceso formativo del proceso investigativo planteado desde la propuesta de SdeI. Dicha condición explica la opción metodológica elegida en esta investigación y las posturas respecto a la investigación que asumiré.

Un segundo hecho tiene que ver con el proceso de construcción y conceptualización de la experiencia investigativa-formativa y la construcción y concepción del "objeto" de estudio. Tuve que hacerme consciente y dejar a un lado la idea que me enseñaron en los cursos de metodología de la investigación, que entre mayor fuera la distancia del sujeto frente al objeto, mayor sería la objetividad; idea promulgada por Descartes, desde su discurso sobre el método (Descartes citado por Castro, 2000) y que ha pasado de generación en generación casi de manera mágica sin ser cuestionada

Definir un supuesto "objeto" de investigación me demoró un par de años, pues fue para mí difícil concebirlo y delimitarlo, debido a los roles que tuve, que por supuesto afectaron mi posición de investigador. Después de dar muchas vueltas y de separarme un poco de mi tutora, me dejé llevar por *los sentidos*, por el goce de vivir mi propio proceso formativo y el de mis compañeros. Viví, padecí y observé de principio a fin, los desencantos y las motivaciones de mis colegas, las fisuras que provocaba cada conflicto entre estudiantes y profesores/ras, los desencuentros entre posiciones e ideas sobre las formas de hacer investigación y los mitos sobre "ser" investigador. Así pues que ubicar el origen del "objeto" de estudio, se convirtió en tratar de "interpretar" una especie de "cultura situada" y esto no fue tarea fácil, pues fue preciso desentrañar en la oscuridad aquellos aspectos que estaban conectados con una variedad de situaciones,

¹ Propuesta explicada por el autor en el Seminario Descolonizar: Reto actual de la pedagogía Latinoamericana: Medellín Marzo de 2006

fuerzas y circunstancias que convirtieron el estudio en algo enigmático que por momentos impedía ser representado en toda su dimensión. La pregunta era entonces ¿Cómo podría "enseñar" investigación si era a la vez un aprendiz en los asuntos de formación, en los asuntos de la investigación?

En suma, hablar de investigación y en especial de la investigación-formativa en pregrado es introducirnos en un asunto de una riqueza maravillosa. Esta riqueza plantea retos al sujeto en el proceso mismo de investigar, como por ejemplo: Empezar una nueva concepción diferente del sujeto (entendido como transformador de su propia realidad), la investigación, el conocimiento, los conflictos entre actores, instituciones y/o agentes, las formas específicas de hacer y construir conocimiento (Díaz, 1993), los imaginarios de los y las estudiantes respecto a la investigación y comprender la escuela como un "cautiverio" de la modernidad.

PARTE I: DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

1.1. Planteamiento del problema

La educación cumple un papel fundamental en la conformación de la estructura Social. Las ciencias sociales son la pieza fundamental para poner en marcha ese proceso de organización de la vida humana, en tanto hacen parte del aparato cognitivo-instrumental de la modernidad: la escuela. La educación debe responder a las necesidades que demanda la sociedad a través de procesos que tengan en cuenta las diferencias de género, origen, clase social y edad, desde modelos que incluyan la producción de conocimientos pertinentes, significativos y críticos.

En la actualidad comunidades de estudiantes de diferentes universidades vienen reclamando desde diversas iniciativas, una mayor participación en asuntos relacionados con la investigación y una educación más democrática, en donde se identifiquen los múltiples motivos que tienen para rechazar la formación que se imparte en investigación en el pregrado desde el currículo, el cual los ubica en un lugar pasivo. Sin embargo, contrario a estas pretensiones, la investigación en el pregrado (En adelante me referiré a ésta como investigación-formativa²) ha invisibilizado por no decir que menospreciado estas iniciativas

Como derivación de lo anterior tenemos algunas *herencias*, por ejemplo, la ausencia de tradiciones académicas y científicas y la no inclusión activa del estudiante en los asuntos de la investigación. Situaciones que han generando múltiples consecuencias, tales como el escaso valor que tiene la investigación y el conocimiento para la gran mayoría de la comunidad estudiantil; *la débil apropiación de algunos presupuestos culturales*³ por parte del estudiante, impidiendo una adecuada interacción comunicativa con el conocimiento científico, asunto que también fue señalada por la Misión de Ciencia y Tecnología en el año de Mil Novecientos Noventa (1990) y que hunde sus raíces desde la escuela primaria y secundaria.

Respecto a la débil apropiación de los presupuestos culturales, algunos entrevistados en este estudio expresaron que en el momento de ingresar a la universidad e incluso muy adelantados en sus pregrados, aun presentaban grandes vacíos en el tema de comprensión lectora, escrita y la expresión oral de las ideas en forma articulada. En

² Me refiero a la definición de investigación formativa empleada por el Concejo Nacional de acreditación. **Investigación-formativa**, si bien sigue los mismos pasos de la que investigación en sentido estricto: recoger un problema, involucrar una discusión rigurosa, explicar el enfoque metodológico, los resultados, encontrados, expresarse en resultados sistemáticamente organizados, entre otros; no exige por parte de la comunidad académica la novedad de los conocimientos producidos y admite niveles de exigencia según se trate de un trabajo asumido por el/la estudiante de pregrado.

³ Presupuestos culturales asociados al manejo de “habilidades” en el conocimiento de los principios de una ciencia o disciplina, a los modos “validos” de razonamiento, argumentación, comunicación, y al uso “competente” y movilización del conocimiento

el encuentro sobre "Experiencias de formación en investigación, realizado en el mes de Septiembre 2004 en la Facultad de Educación, en el que participaron los coordinadores de grupos de investigación, Jefes de Departamentos, estudiantes de Semilleros de Investigación, profesores y estudiantes, señalaron "*las condiciones de posibilidad*" que necesita la Facultad de Educación para impulsar la *investigación-formativa en el pregrado*:

- Necesidad de generar interés por el campo de conocimiento.
- Fomentar la tradición escrita.
- Fomentar escenarios en donde puedan participar los y las estudiantes
- Creación de escenarios para la comunicación.
- Problematizar el campo y la práctica pedagógica
- Creación de políticas claras que promuevan las condiciones y escenarios para la investigación formativa.

Las experiencias que amplían el universo sobre lo que entendemos como investigación-formativa son innumerables. La mayoría de estas experiencias se refieren a la práctica del currículo, pero dejan por fuera otras experiencias de formación y toda su riqueza simbólica, como por ejemplo, los SdeI, a pesar de que faltan estudios que profundicen sobre estos últimos.

La investigación-Formativa tal como es definida desde el Consejo Nacional de Acreditación, poco nos informa desde cuál perspectiva del conocimiento se orientan estas experiencias del currículo, poco nos dice sobre los mecanismos de poder que enfrentan los y las estudiantes de pregrado y su relación con sus posibilidades para desarrollar habilidades en investigación, y poco nos informa sobre experiencias organizativas y formativas, llámese comunidades académicas, comunidades científicas, redes de estudiantes u otros, que contribuyen a la construcción y desmitificación de estereotipos alrededor de la investigación.

En este marco de ideas y desde la experiencia de la Cuarta Cohorte del Semillero de Investigación (SdeI) del Grupo Diverser de la Facultad de educación de la Universidad de Antioquia, surgen las siguientes preguntas:

- ¿Es actualmente la iniciación en investigación desde el pregrado una experiencia de ritos y prácticas sin fuerza ni potencia formadora?
- ¿Qué otros "presupuestos culturales" pueden ser considerados en el ejercicio de "apropiación" de la investigación por parte de los y las estudiantes de pregrado?
- ¿Cuáles "presupuestos culturales" son "excluidos" en la práctica de las propuestas de investigación-formativa desde el currículo?

Sin desconocer todas las circunstancias de tipo económico, político, psicológico, didáctico, pedagógico y cultural que afectan el campo de la educación y especialmente a la población joven, mi interés en esta investigación se centró fundamentalmente en interpretar la experiencia de iniciación en cultura Investigativa desde el SdeI del grupo Diverser.

En síntesis, para la comprensión del asunto en cuestión, pretendo hacer un reconocimiento de lo que se ha denominado investigación-formativa, mediante el rescate de la voz de los y las estudiantes, para deliberar sobre los presupuestos culturales que la guían en la universidad, desde la perspectiva de los estudios culturales y poscoloniales. Saber lo ocurre con los procesos de iniciación en investigación, puede dar luces para comprender y atender una realidad cultural sentida, como la no valoración del conocimiento en nuestras instituciones de educación.

1.2 Los antecedentes.

1.2.1 Evolución e institucionalización de la investigación en Colombia

En un alto porcentaje continúa ausente en las universidades la investigación en el pregrado entienda como un "territorio" en el que confluyen *la tradición* escrita, la acción comunicativa discursiva y la reorientación de la acción; no sólo por motivos políticos, económicos y sociales, sino también por motivos culturales que aquí los denomino como *cautiverios*⁴ de la investigación.

Charum (1990) sostiene que el "marginamiento" en el que se encuentra la investigación en el pregrado se debe a:

"La intrascendente conciencia sobre el valor del conocimiento científico, la baja formación académica de los y las estudiantes de pregrado con énfasis en una profesionalización permanente, la ausencia de demanda sobre los valores investigativos de la universidad, la escasa articulación de los contenidos con las necesidades y realidades de los sujetos y las comunidades, la falta de una adecuada orientación a las personas llegadas a los primeros semestres a la universidad, la casi nula existencia de programas nacionales que estimulen a los y las estudiantes de pregrado de las ciudades y de las regiones a investigar, la complicada y difícil situación de diferentes grupos de estudiantes

⁴ El concepto Cautiverio lo retomo del trabajo Cautiverios de la mujer de la mexicana Marcela Lagarde. Metáfora que se refiere al encierro, aun lugar de opresión en el que se encuentra algo o alguien. Esto temas pueden ser consultado en los diferentes artículos que aquí se cita sobre semilleros así como también en los archivos del grupo de investigación Diverser.

procedentes de zonas rurales y de diversas etnias que hay en las universidades, entre otros" (Misión de ciencia y tecnología, 1990, pàg157)

Lo anterior no es una novedad, ya que en Colombia en 1968 se creó el Instituto Colombiano para el desarrollo de la Ciencia y la Tecnología (Colciencias), y el instituto Colombiano de pedagogía (ICOLPE)⁵. Los primeros esfuerzos por vincular la investigación al desarrollo del país no se da directamente en las universidades, sino que surge como respuesta a la necesidad de campos específicos como la salud y la agricultura. Este hecho generó una suerte de desencuentros entre las universidades y dichas instituciones. Punto de partida fundamental para entender el problema de la investigación-formativa en el pregrado

Esta primera fase se da entre los años 50 y 70 y corresponde al período conocido como la fase del desarrollo del modelo primario exportador. Villareal & Tono (1970) afirman que las universidades se encontraban aisladas relativamente de las nuevas instituciones creadas entre otras causas, porque su orientación pedagógica estaba centrada en la formación de profesionales y en la transmisión de conocimientos. Lo que significa que el valor que ocupó el conocimiento en la estructura educativa superior, fue tratado como un asunto de segundo orden a lo largo de ambas décadas, ejemplificado en la creación de estos institutos.

Esta aproximación nos confirma el hecho de que Colombia, por ser un país "subdesarrollado", implementó modelos educativos profesionalizantes en las universidades que no permitieron vincular la investigación al pregrado y a otras instancias universitarias, lo que hizo que el conocimiento y la investigación producida en ellas se relegara a una condición de inferioridad respecto a las universidades de los grandes centros o urbes del planeta. De este modo, la investigación-formativa se confinó a un "cautiverio" no sólo para los y las estudiantes de pregrado, sino también a toda la comunidad académica universitaria.

Para el año de 1978 la Subdirección de estudios científicos de Colciencias, señaló que la poca investigación que se hacía en el país se concentraba en unas cuantas universidades, agregando a esto el divorcio existente entre docencia e investigación, agravada por la tendencia de los y las estudiantes de pregrado a establecer pocos vínculos con la investigación. Esta situación relegaba la investigación a un lugar de "marginalidad interna". En un estudio de La CEPAL, citado por Villareal & Tono (1970), señalaban que:

...es difícil atribuir la carencia de investigación a la falta de fondos, aun cuando puede tener un papel de importancia. Más que

⁵ Es el caso de Instituto de Higiene creado en 1924, el Instituto nacional de cancerología 1934, la Federación Nacional de Cafeteros 1927,

medios parece haber faltado voluntad de promover la investigación sistemática y el clima espiritual para que ella se lleve a cabo (...)

En las décadas de los setenta y ochenta, además del *cautiverio* y *marginamiento* señalados, la universidad construyó la investigación en el pregrado desde narrativas de exclusión, las cuales para comprenderlas, se hace necesaria reconocer la estructura de la racionalidad cognitivo instrumental diseñada e implementada en la escuela desde la modernidad. Veamos un poco de esto.

Según Lander (2000) la universidad no promovió la existencia de un sujeto formado en la importancia de los Saberes que exigía la modernidad cultural, sino que más bien, parafraseando a Mockus (1995), la universidad promovió la formación de sujetos dependientes, no autónomos, que actúan bajo la tutela de otros, que son llevados de la mano por otros, es decir sujetos que no actúan bajo la guía de su propio entendimiento, que privilegian la transmisión de conocimiento más que la producción de conocimientos.

*La estructura de la mayoría de las universidades Latinoamericanas ha sido **pensada** para albergar la enseñanza, sin tener en cuenta las exigencias de muy distinto tipo que aún en el plano de la organización plantea la investigación. (Villareal & Tono, 1970:77)*

Tenemos entonces que, el primer antecedente que justifica este estudio es que la investigación en el pregrado, presenta vacíos asociados al: cautiverio y a la marginalidad, producto en parte del Sistema educativo promovido desde la modernidad.

1.2.2 Evolución e institucionalización de la investigación en la UdeA

Sólo desde la reforma universitaria de 1980, con el decreto 80, se intenta corregir la actividad académica y los procesos organizativos internos de la universidad. Aparece así la centralización administrativa y la concentración de poderes en el rector y en el consejo superior, que reemplaza al consejo directivo y surge el consejo académico. A pesar de estas reformas en su creación, estaba ausente una base social que legitimara las acciones y el reconocimiento de los individuos que intervienen en los procesos educativos, sociales y políticos de estas reformas y tampoco se avanza en un real fortalecimiento de la investigación.⁶

En un estudio realizado por Marín & Lópera (2004), describen la evolución del Sistema Universitario de Investigaciones de la UdeA como resultado del desarrollo

⁶ Antecedentes Estatutos generales UdeA 1994

del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología (SNC&T). Para el año de 1981 se creó el Sistema Universitario de Investigaciones SUI, en cuya base de su concepción de universidad se encontraba la docencia, la formación académica y la profesional; sin embargo, en la práctica no se *logró un avance en la actividad investigativa*⁷.

En los años ochenta existe el Comité Central de Investigaciones, pero es entre los años de 1985 y 1986, en donde se empieza a concebir el trabajo de investigación juntamente con la docencia y la extensión como las actividades fundamentales del quehacer académico. Este movimiento reconocía que las reformas hechas hasta ese momento no eran suficientes en tanto no tenían una base social que legitimara la autoridad instaurada. En este movimiento se reconocía que *los poderes informales internos habían desarticulado la institución*, y por tal razón se abogaba por la descentralización y desconcentración de funciones para hacer más ágil la institución.

En el año de 1990, el país adopta una legislación en materia de ciencia, educación y tecnología, mediante la ley 29/90 y los decretos 393, 585, 591. A la par con la nueva legislación nacional, la investigación en la UdeA recibe mayor importancia y queda a cargo de organismos tales como Centros de Investigación y el Comité para el Desarrollo de la Investigación (CODI), dando inicio a la reestructuración del Sistema Universitario de Investigaciones, reglamentado por el Acuerdo Superior 153 de 1990; en estas reformas, se definió que:

La investigación tiene por finalidad promover el desarrollo de las ciencias y las artes, para buscar soluciones a los problemas de la sociedad y orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

(Acuerdo superior 153 de 1990, universidad de Antioquia)

Entre los años de 1993 y 1994, se crean unos nuevos estatutos generales, motivados por el concepto de autonomía universitaria, consagrado en la constitución de 1991 y en la ley 30 de 1992. Los elementos centrales de estos estatutos son, además de la descentralización y la estructura académica administrativa, la revisión de la estructura de poder y democracia, y se centra la actividad de la Universidad en la creación y difusión del conocimiento. Sin embargo, hasta 1995 no existía un sistema en el que se permitiera comprobar el impacto de las investigaciones.

Para el año de 1996 se creó *las políticas de convocatorias para proyectos de menor cuantía*, las cuales delimitaron los criterios para acceder a los recursos, esto conjugado con la idea de que las investigaciones deberían al menos tener un estudiante; situación que subsanaba de alguna manera la marginalización de los y las jóvenes en los asuntos de la investigación; problema latente a lo largo de todo el proceso de la conformación del SUI, que a pesar de las reformas, no habían tenido en

⁷ Acuerdo superior 23 y reglamento, en resolución rectoral 531/ 82

cuenta la participación del estudiante en los asuntos de la investigación en la universidad. Este mismo año se crearon las convocatorias para grupos de investigación por parte de Colciencias, armonizando de este modo las políticas internas con las políticas del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología.

Para culminar este breve recorrido por la evolución e institucionalización de la investigación en la UdeA, hay que recordar que finalmente es en el plan de desarrollo, "*La universidad del siglo de las luces*", para el periodo que va de 1995 a 2006, donde se define la visión de la investigación como una actividad que deberá vincularse a los y las estudiantes por medio de los currículos ya sea de pregrado o postgrado.

En consecuencia, el segundo antecedente que justifica este estudio son los relatos que se construyen alrededor de las formas de participación alrededor de la investigación, dejando abierto el problema de las concepciones de conocimiento y la existencia de pedagogías y didácticas de la investigación que se empiezan a desarrollar para incluir al estudiante en los principios de la investigación.

A lo largo del proceso de evolución de la investigación, los currículos pasan a ser, junto al grupo de investigación, pieza clave en la consolidación de sujetos interesados por y en la investigación. Esto último, desde los campos de la educación y las ciencias sociales, empieza a cobrar importancia debido a que plantea la búsqueda por la formación en investigación en el pregrado, desde la posibilidad de la existencia de epistemologías alternativas; en consecuencia, el último antecedente que justifica este estudio es lo que llamaré el lugar epistémico-cultural que configura una especie de prácticas de iniciación en cultura investigativa.

Este lugar lo asocio a aquellos procesos formativos en investigación, que son guiados por instituciones encargadas de formar formadores, Facultades de Educación y Escuelas Normales, y que presentan una serie de problemas, señalados por el CNA como obstáculos a superar en la formación de maestros/as. Estos obstáculos se hacen visibles desde la práctica misma del maestro, en el salón de clase, en las relaciones entre profesores y estudiantes, a través de los discursos y prácticas, en los escritos, en la comunicación, en reuniones y encuentros académicos entre otros. (Ver cuadro resumen tabla 1).

1.2.3 Significación de la experiencia del Semillero de Investigación

Inicialmente haré una descripción de los escenarios que fueron el caldo de cultivo del SdeI para poner un ejemplo me referiré al programa de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Facultad de educación, en tanto aporta claridad a los problemas señalados en los antecedentes. Luego haré una definición del SdeI como un fenómeno que ocurre simultáneamente en las universidades en el ámbito nacional. Seguidamente describiré la Cuarta Cohorte, desde la idea de grupo como mediación en la experiencia de iniciación en cultura investigativa; se describe la estructura del SdeI y su fundamentación teórica y el enfoque u opción de investigación elegida desde la Cuarta Cohorte.

1.2.3.1 Semillero de investigación como fenómeno simultáneo*

Hay cantidad de material y gran variedad de información escrita y grabada sobre Semilleros de Investigación (Reseñas, ensayos, documentos). Algunos de éstos se centran en resaltar las bondades, los logros y en describir las experiencias formativas; pero son casi nulas por no decir que inexistentes investigaciones sobre SdeI. Hasta la culminación de ésta investigación sólo existía un estudio sobre SdeI con intenciones de dar cuenta de éstos desde el ámbito nacional (Vélez, 2003). El trabajo en mención localizó los SdeI como un fenómeno que empieza a ocurrir simultáneamente en el año de 1998 en las universidades de Antioquia y de Caldas. El estudio sólo logró avanzar en un Estado del Arte de los SdeI en el ámbito de la Universidad de Antioquia, mas no se aproxima a una descripción del fenómeno como tal.

Hay que distinguir el Movimiento SdeI, de los Semilleros de Investigación. Como movimiento local y nacional, se caracteriza por aglutinarse en una red nacional -Red colombiana de Semilleros de Investigación RedCOLSI - y nodos departamentales, conformados por universidades y redes locales universitarias. El movimiento se empezó a gestar desde la Universidad de Antioquia y la Universidad de Caldas en el año de 1998⁸. El objetivo de la RedCOLSI es el de "Fomentar y apoyar la formación de SdeI en el ámbito nacional, propiciando un espacio para la investigación a través

* Antes de iniciar esta investigación, fui miembro fundador de la Red de Semilleros de Investigación de la UdeA y de la Red Colombiana de Semilleros. Por algún motivo empecé a grabar y a guardar toda la información que se producía en las reuniones y encuentros. Lo propio realicé en el Sdel al cual pertenecía, primero como estudiante y luego como coordinador. La información presentada es sacada del archivo del Semillero de Investigación del grupo de investigación Diverser de la Facultad De Educación. (Documentos, actas, reuniones, Definiciones extractadas del ejercicio de conceptualización realizadas entre estudiantes y profesores de las universidades UdeA y Unicauca y Colciencias. Marzo de 2002) y de grabaciones de reuniones y encuentros del Consejo de Semilleros de RedSIN UdeA y RedCOLSI durante los años 2000-2003. Se retoman elementos del Documento de creación de Sdel del Grupo Diverser. Realizado por Zayda Sierra con los aportes de Liliana Rendón, Liliana Osorio y Félix Berrouet

⁸ Memorias. Encuentro de Sdel universidad de Antioquia-Universidad de Caldas. Coordinador Fabio Nelson Zuluaga. Manizales 1998. Pág. 28

del intercambio de experiencias de los grupos que la promueven y/o realizan" (Zuluaga, 1998:88). Similar objetivo es el de la red de SdeI de la UdeA "Servir como punto de convergencia de los SdeI dentro de la institución (...) con el propósito de fomentar el que hacer investigativo y la formación integral" (Oquendo, González & Castañeda, 2001: 22)

El motivo que congregó el primer encuentro nacional de SdeI realizado en Manizales en 1998, fue el cuestionamiento hacia el quehacer científico en Colombia, el cual se definía como "difícil en tanto se constituye en una lucha por crear espacios o crear conciencia sobre la importancia y fundamento del mismo" (Zuluaga y Sierra, 1998:70). En el Foro final de este encuentro, se señaló que los SdeI se inscriben en un movimiento nacional de estudiantes y maestros/as que inició como *"un acto académico propicio para el intercambio de jóvenes llenos de entusiasmo y convicción (...) lo que permite asegurar un futuro próspero para la investigación en nuestro medio"*.

Desde sus inicios se señalaba la necesidad de crear espacios para la investigación que, contrario a la docencia que ya tenía ganado este espacio, la investigación no lo tenía. Este movimiento planteaba la necesidad de "crear una *cultura*, para luego saber el real valor de investigar dentro del contexto académico en que nos movemos". Desde el primer encuentro, se planteaba la importancia no sólo de *"vincular a los estudiantes a investigaciones, sino también de formar la parte humana y filosófica"* porque es *"allí donde entran a jugar un papel importante los SdeI"* y en esa medida *"se da respuesta a la falta de articulación e integración de las diferentes disciplinas y las necesidades del estamento en búsqueda de un bien común"*.

Pinzón, Tamayo y Pineda (1999:3) opinan que los SdeI se inscriben en un *"movimiento de estudiantes y profesores universitarios"* que vienen cuestionando el lugar de la investigación en el pregrado, pues es *"urgente recuperar la pregunta en la cotidianidad universitaria, por desmitificar la investigación y democratizarla, por cambiar las estructuras académicas tradicionales alejándose del modelo de enseñanza transmisionista y adaptando nuevos modelos que no se dejan encasillar, ni esquematizar, sino que sean flexibles y adaptables a las situaciones cotidianas"*⁹

En resumen, el movimiento de SdeI se configura a partir de la red Colombiana de Semilleros de Investigación (redCOLSI) y de la red de Semilleros de investigación de la UdeA (redSIN). Ambas redes se dan simultáneamente, sin embargo, la consolidación de ambas se da en momentos distintos, motivo por el cual, la estructura y consolidación del movimiento se da desde el modelo organizativo que RedSIN propone; no obstante no podría afirmarse que el movimiento se configuró desde la creación de esta red, sin embargo fue ésta última la que le dio el impulso para configurar el movimiento.

⁹ Pinzón, Tamayo y Pineda Documentos inéditos. Archivos Diverser. (1999:3)

Por otro lado, de los SdeI se puede decir que son organizaciones, en algunos casos independientes -por decirlo de algún modo- del reconocimiento institucional, mientras otros¹⁰ gozan de dicho reconocimiento reflejado en apoyo económico, logístico o asignación de profesores. Con reconocimiento institucional o no, los SdeI de estudiantes universitarios, en general presentan una estructuración y organización interna propia que los distingue de los demás; se puede decir que todos los SdeI cualquiera que sea su origen presentan, aunque de manera diferente, tres características básicas: La estructura, la fundamentación teórica y la fundamentación metodológica (Sobre esto me detendré más adelante)

Semilleros de Investigación hay muchos, es importante tener en cuenta esto, pues la estructura, la fundamentación teórica y la fundamentación metodológica cambia según sea el origen de SdeI. Se pueden señalar dos tendencias: una es la que asocia al SdeI como un espacio en donde el estudiante de principio a fin lleva a cabo una propuesta de investigación propia, explotando sus habilidades y destrezas, confrontándose con su propuesta de trabajo y el encuentro con el otro a partir de la reflexión y el estímulo de un/una docente; y la otra tendencia, pone especial atención en el estudiante como ser social inserto en una colectividad, lo que equivale, desde esta tendencia, a que la formación es acompañada de cerca por un docente experto, en la mayoría de las veces, la investigación es diseñada y dirigida por el profesor/ra, y el estudiante participa guiado por él o ella.

Para el profesor Jorge Ossa los SdeI nacen de una misma sensibilidad *"el interés que se despertó en el país por los asuntos de la investigación científica a partir del informe de la Comisión de Sabios, en donde se reveló la necesidad de formar más científicos en nuestro país. Según las profesoras Zuluaga & Sierra (1995: 2), la propuesta de Semilleros de Investigación surge "como una respuesta a la necesidad sentida de introducir a los estudiantes y jóvenes profesionales en un proceso de motivación, participación y aprendizaje continuo de la práctica y la metodología de la investigación científica"*

González, Oquendo & Castañeda (2001:11) definen los SdeI como *"comunidades de aprendizaje nacidas en la universidades colombianas que se caracterizan por su origen espontáneo, naturaleza autónoma y diversidad dinámica. Sus principios básicos están enfocados a promover una formación académica más investigativa e integral, contribuyendo a proyectar una educación participativa donde se elogie la pregunta, se aprenda a aprender y se fortalezca la capacidad de trabajar en grupo".*

Desde este estudio se entiende el SdeI como un espacio de iniciación en cultura investigativa, en donde confluye la experiencia e imaginarios sobre investigación del sujeto y un sistema de exigencias desarrollado desde *las Ciencias Sociales de*

¹⁰ Semilleros de Matemáticas, Ingeniería, Medicina, Biología, que estrictamente hablando son espacios para que los jóvenes que ingresan mejoren sus competencias escolares en temas específicos pero no investigan.

occidente y consolidado por la escuela desde sus formas de organizar y administrar el conocimiento. - en este espacio el/la estudiante quiere superar las barreras creadas por la formación profesionalizante centrada en el desarrollo de habilidades y destrezas, y participar en un grupo académico que le permita reflexionar y discernir sobre temas de trascendencia relacionados con su vida, y con fenómenos naturales y culturales (Aulaga & Sierra)

Entendidos así, los SdeI se proponen como una dinámica de trabajo que permite y busca modificar la actitud frente al conocimiento, pero también, articular este conocimiento con la propia existencia, convirtiéndose en una alternativa pedagógica que posibilita el inicio de una formación científica; un espacio que permite superar las limitaciones de la investigación-formativa definida desde el CNA, donde el estudiante es receptor pasivo, que se limita a almacenar información para después aplicar. El Semillero, plantea una comprensión del conocimiento científico, partiendo de la motivación del alumno por la ciencia y al poner en juego sus expectativas, suscitar actitudes positivas hacia ella¹¹. (Arias, 1999)

En la Facultad de educación de la UdeA la propuesta de SdeI surgió como "*una alternativa a la necesidad sentida por despertar y canalizar el interés en la investigación de los y las estudiantes de pregrado*"¹². Estimular y encaminar este interés en la investigación es una acción que debe ser entendida desde dos escenarios, los cuales ayudan a comprender el "caldo de cultivo" de los SdeI como propuesta formativa en investigación.

El primero, el institucional, revelado desde: La *acreditación previa* de los pregrados, impulsada por el Comité Nacional de Acreditación (CNA), los problemas de formación académica e investigativa mediada por el pregrado y las necesidades del contexto; y el segundo escenario comprende la experiencia del sujeto, representado en la sensibilidad y los imaginarios de estudiantes y profesores/ras, respecto a la investigación.

1.2.3.2 Los escenarios de la investigación en el pregrado

1.2.3.2.1 El escenario institucional

Este escenario debe ser entendido como aquellas acciones encaminadas a optimizar la calidad de los programas de pregrado en las universidades colombianas. Es revelado desde los procesos de *acreditación previa* de los pregrados, impulsada por el Comité Nacional de Acreditación (CNA) desde los programas de licenciatura en educación. Su marco legal son la Constitución Política, la cual señala la educación como un

¹¹ Arias Cárdenas Jorge, Benjumea Blanca, Restrepo Miguel Ovidio y Castaño José Hugo (1999). Propuesta Semillero que Genere cambios actitudinales hacia la ciencia. Universidad de Antioquia. Documento Facultad de Educación, Educación avanzada, Medellín

¹² Documento. Convocatoria Sdel Facultad de Educación UdeA. 1998..

derecho de la persona y un servicio público; la Ley 30 de 1992, que señala la necesidad de vigilar y controlar la calidad de las instituciones de educación superior a través de un proceso de evaluación; la Ley 115 de 1994, que determina el deber del Estado con la educación; y el Decreto 272 de 1998, que señala los criterios para la acreditación previa de los programas de educación.

Los procesos de *acreditación previa* de los pregrados impulsados por CNA, hunden sus raíces en la Ley General de educación o Ley 115, especialmente en el Decreto 272 de 1998 y en el contexto de la sociedad del conocimiento y de la información¹³. Los criterios señalados por el CNA conducentes a reorientar el trabajo de las universidades e instituciones universitarias que ofrecen títulos de licenciados o especialistas en el área de la educación, señalan las problemáticas que los afectan, especialmente aquellos asuntos referidos a la ausencia de una política de Estado encaminada a entender de manera integral las problemáticas que enfrenta el campo de la educación. Entre algunos de los señalados por dicho diagnóstico se encuentra: La desarticulación y dispersión de los programas de formación, debilidad de la

¹³ A finales del años 60, Drucker, en relación a *la Sociedad del Conocimiento*, afirmaba que sería una sociedad en la que la gestión empresarial cambiaría radicalmente su relación con los trabajadores del conocimiento empleados, pues éstos últimos estarían mucho menos necesitados de instituciones empresariales e incluso de la tradicional gestión del conocimiento que las primeras lo estarían de ellos. En 1974, Peter Drucker escribió su libro *“La sociedad post-capitalista”*, en el que destacaba la necesidad de generar una teoría económica que colocara al conocimiento en el centro de la producción de riqueza. Al mismo tiempo, señalaba que lo más importante no era la cantidad de conocimiento, sino su productividad. En este sentido, reclamaba para una futura sociedad, para una sociedad de la información en la que el recurso básico sería el saber, que la voluntad de aplicar conocimiento para generar más conocimiento debía basarse en un elevado esfuerzo de sistematización y organización.. En resumen, Peter Drucker cuando habla de la “sociedad del conocimiento” y *Global Shopping Center* (el “centro comercial global”), se refiere al desarrollo las empresas de talla mundial y al auge de las industrias, las redes de información, liberando del peso de las fronteras a los gestores de la producción, consumidores y productos, interconectándolos en un mercado único que se autorregularía de *perse*, en la tradición de la “mano invisible” de Adam Smith.

Los antecedentes del término Sociedad de la información data de décadas anteriores. En 1973, el sociólogo estadounidense Daniel Bell introdujo la noción de la “sociedad de la información” en su libro *El advenimiento de la sociedad post-industrial*, donde formula que el eje principal de ésta será el conocimiento teórico y advierte que los servicios basados en el conocimiento habrán de convertirse en la estructura central de la nueva economía y de una sociedad apuntalada en la información, donde las ideologías resultarán sobrando. Esta expresión reaparece con fuerza en los años 90, en el contexto del desarrollo de Internet y de las TIC. A partir de 1995, fue incluida en la agenda de las reuniones del G7 (luego G8, donde se juntan los jefes de Estado o gobierno de las naciones más poderosas del planeta). Se ha abordado en foros de la Comunidad Europea y de la OCDE (los treinta países más desarrollados del mundo) y ha sido adoptada por el gobierno de los Estados Unidos, así como por varias agencias de las Naciones Unidas y por el Grupo Banco Mundial. Todo ello con gran eco mediático. A partir de 1998, fue elegida, primero en la Unión Internacional de Telecomunicaciones y luego en la ONU, como el nombre de la Cumbre Mundial a realizarse en 2003 y 2005. En este contexto, el concepto de “sociedad de la información”, como construcción política e ideológica, se ha desarrollado de la mano de la globalización neoliberal, cuya principal meta ha sido acelerar la instauración de un mercado mundial abierto y “autoregulado”. Esta política ha contado con la estrecha colaboración de organismos multilaterales como la Organización Mundial del Comercio (OMC), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial, para que los países débiles abandonen las regulaciones nacionales o medidas proteccionistas que “desalentarían” la inversión; todo ello con el conocido resultado de la escandalosa profundización de las brechas entre ricos y pobres en el mundo.

descentralización de los procesos de formación de educadores, vacíos e incoherencia en la legislación referidas a la formación y desarrollo social del educador, deficientes bases de información, inequidad en las condiciones de reconocimiento social, desfase entre la formación recibida y su ubicación laboral, etc. (CNA, 1998). Entre estas problemáticas, algunas han persistido y se han resumido en tres ejes estructurales: los fundamentos de la formación, las instituciones formadoras, la situación personal, social y profesional del maestro/a incluido *"los / las estudiantes en formación"*.

Estos tres ejes inciden en la existencia de problemas educativos puntuales, llamando la atención la ausencia de comunidades académicas en educación y pedagogía:

- La baja calidad de la educación
- La deficiencia en los logros de aprendizajes científicos y tecnológicos
- Esquemas pedagógicos dogmáticos y autoritarios resistentes al cambio
- Ausencia y rechazo a las Tecnologías de informática y de comunicación
- *Ausencia de comunidades académicas en educación y pedagogía*
- Fractura entre la escuela y la sociedad
- Poca participación en el desarrollo regional y nacional.

Tanto los ejes como los problemas señalados nos remiten al estrecho vínculo que existe entre los fines y los objetivos de la educación superior y el papel de la investigación-formativa en estos programas.

Fines y objetivos de la educación superior

Desde los procesos de Acreditación Previa se señala la investigación como uno de los fines necesarios para las instituciones formadoras de educadores/ras. Según la Ley 115 de 1994, los fines de la educación que tienen relación con la producción de conocimiento y la investigación son:

- La adquisición/generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados (...) mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber.
- El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estilo de la fundamentación artística en todas sus expresiones.
- El desarrollo de la capacidad, crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población (...)
- La promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar y adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país (...)

Los objetivos generales que impulsan la educación superior, también, señalan la investigación como eje central del proceso formativo en el pregrado, llamando la

atención la promoción, la formación y consolidación de comunidades académicas, estos son:

- Profundizar en la formación integral de los colombianos (...) dentro de la modalidad de la educación superior (...) para cumplir con las capacidades investigativas y de servicio social que requiere el país.
- Trabajar por la creación, el desarrollo y la transmisión del conocimiento en todas sus formas y expresiones (...)
- Ser factor de desarrollo científico a nivel nacional y regional (...)
- *Promover la formación y consolidación de comunidades académicas y la articulación con sus homólogas a nivel internacional.*

En este sentido, los programas dirigidos a formar estudiantes como futuros maestros y futuras maestras, empiezan a ser cuestionados en lo referente a la investigación formativa; sin embargo, el país no dispone de sistemas de información consolidados que den cuenta de los avances al respecto. Recientemente se nota un cambio de actitud en algunas instancias directivas, en tanto se han creado convocatorias por parte de Colciencias, con el programa Ondas para estudiantes de secundaria y primaria; se han creado incentivos que motivan a la investigación en los/las estudiantes de pregrado desde convocatorias como Escuelas de Gobierno patrocinado por el Departamento de Antioquia; además se ha abierto la posibilidad de que los y las estudiantes puedan participar en igualdad de condiciones con expertos en las convocatorias de menor cuantía en el sistema de Investigaciones de la UdeA, en convocatorias dirigidas para estudiantes desde de pregrado desde Colciencias, entre muchos otros.

En síntesis, este escenario muestra la preocupación institucional en el pregrado* representada en los ejes y problemas señalados por el CNA, los cuales señalan la ausencia de comunidades académicas consolidadas en *educación y pedagogía* y por consiguiente tal vez en el pregrado en general.

1.2.3.2.2 Un ejemplo de escenario: la licenciatura en ciencias sociales de la Facultad de educación de la UdeA.¹⁴

En el informe final del proceso de Autoevaluación de las profesoras Álvarez, Henao y Vélez (2004), se puede ver que las mutaciones Curriculares en el programa de

* Las personas que se encontraban al frente de La facultad de Educación en el momento de implementarse la propuesta de Sdel eran: Decano Doctor Quiapo Timaná. Director del Centro de Investigaciones Doctor Egidio López, quien motivo a la Doctora Zayda Sierra a realizar una propuesta formativa en investigación dirigida a estudiantes de pregrado.

¹⁴ Se retoma aquí el informe final del Proceso auto-evaluación, presentado en el año 2004 por las profesoras Álvarez Ríos Marta Nora, Henao Vanegas Beatriz E, Vélez Vanegas Claudia Maria. Departamento de enseñanza de las ciencias y las artes de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Ciencias Sociales, obedecen a transformaciones propias del devenir del programa, que se dividen en cuatro generaciones:

- La generación de la Licenciatura en Ciencias Sociales-Filosofía,
- La generación de la Licenciatura en Educación Ciencias Sociales,
- La generación de la Licenciatura en Educación Geográfica - Historia (2versiones),
- La generación de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis Ciencias Sociales

Cada una de estas generaciones refleja el deber ser y el ser del programa en la Facultad, a su vez tras ésta, subyacen problemáticas sin resolver con relación a las concepciones de conocimiento y de sujeto que las acompañan. Para efectos del ejemplo, en este trabajo nos interesa señalar la tercera y cuarta generación, sin embargo, cabe destacar varias cosas de la primera y de la segunda generación.

Las discusiones más fuertes entre estas generaciones están relacionadas en la disputa entre el saber pedagógico y el saber disciplinar; situación que si bien no excluye el tema de la investigación, su referencia apenas es difusa, apareciendo en la tercera generación en el marco de la práctica pedagógica, para finalmente afianzarse en la cuarta generación, en la cual la investigación empieza a ser vista "como algo inherente a la formación docente".

La diferencia entre las dos primeras generaciones de Licenciados en Ciencia Sociales con respecto a las dos últimas generaciones, es la práctica docente-investigativa, la cual desde el "deber ser" pretende *concretar el proceso de investigación del quehacer del maestro en el aula, potenciando el nivel de comunicación y de relación de la experiencia del maestro con lo pedagógico, lo estético, el lenguaje, lo científico, lo social y lo cultural*¹⁵.

Deteniéndonos en las estrategias que señalan la formación del espíritu investigativo y el desarrollo del pensamiento autónomo, los programas de Licenciatura en educación señalan los siguientes procesos: Lectura de la realidad, formulación de preguntas y/o problemas de investigación, recolección de información mediante procesos como sistematización, encuestas, entrevista, fichas, rastreos bibliográficos. Desde estas alternativas se vislumbra la posibilidad de subsanar el Currículo e indirectamente iniciar la conformación de comunidades académicas de estudiantes interesados por la investigación; sin embargo, son necesarias otras lecturas o marcos de interpretación sobre el significado de investigar en el pregrado que permita construir otras alternativas de cambio, pues no obstante este "deber ser", no existe aún de forma explícita una concepción sobre investigación-formativa que caracterice el ejercicio

¹⁵ Op. Cit . Pág. 83. Informe final del Proceso auto-evaluación

docente y la proyección social del estudiante¹⁶; además de que persisten problemas los cuales se manifiesta en dificultades de diferente índole, como por ejemplo:

- ◆ La práctica docente-investigativa manifiesta en la mínima experiencia y falta de conceptualización, organización y sistematización, la ausencia de sustentación orgánica, la cual da como resultado la poca probabilidad de generar modelos de ejercicio docente, las dificultades con los profesores cooperadores y con las instituciones donde se realizan las prácticas, la construcción de autoridad y el lugar que se le da al estudiante como practicante en las instituciones, creando esto una especie de *choque* del estudiante practicante con el resto de la comunidad educativa¹⁷.
- ◆ La falta de identidad y pertenencia de los estudiantes con los pregrado en educación, manifiesta en los altos índices de deserción, en la ausencia de espacios de publicación y debate que sometan a los estudiantes a la crítica, generando la falta de participación de estos en los diferentes espacios de la Facultad.
- ◆ La fragilidad de la comunidad académica existente, manifiesta en las débiles relaciones con otras comunidades y en las iniciativas que no parte de una política y esfuerzo mancomunado sino a título personal, privando a la Facultad de mejores beneficios para la comunidad en general.
- ◆ Los problemas asociados al desconocimiento que los estudiantes tienen respecto a los propósitos de su formación como futuros docentes, situación reflejo de *la desarticulación* que existe entre los diversos saberes (pedagógico -didáctico-disciplinar), pues no existen criterios claros que orienten esta articulación¹⁸.

En el marco del estudio es importante resaltar que desde el interés generado por la investigación desde los SdeI, los imaginarios de los estudiantes señalan la investigación que se enseña en el currículo, como espacios acrílicos, lentos, estancados y antidemocráticos; que no permite el desarrollo de procesos formativos participativos y que desaprovecha el potencial y energía de los y las jóvenes en concepciones anquilosadas del conocimiento. Como lo expresa una estudiante que pertenece al Semillero, cuando se le pregunto por la relación que ella establece entre los diversos saberes del pregrado y el SdeI

"Vea yo en el SdeI leo mucho sobre investigación, epistemología, paradigmas de investigación, temas que no veo en los cursos y he logrado conectar algunos temas con algunos cursos. Sin embargo el problema es que muchas veces no soy capaz de establecer la relación entre investigación, pedagogía y didáctica. Supongo que debe ser por la falta de experiencia. Sin embargo en algunos cursos

¹⁶ Ibid. Pág. 100

¹⁷ Op. Cit. Pág.16. Informe final del Proceso auto-evaluación.

¹⁸ Ibid. Pág. 41.

uno termina haciendo lo que el profesor quiere y no lo que uno desea hacer pero desde el SdeI he podido de alguna manera vincular temas y discusiones muy interesantes, tal vez si no fuera por esto, no le estaría dando el valor que ahora le he dado a la práctica". (Estudiante SdeI)

1.3. Justificación

Esta propuesta se encuentra en consonancia con El Plan de Desarrollo de la Universidad de Antioquia 1995-2006: *la universidad para un Nuevo Siglo de las Luces*, en lo concerniente a tres factores. En el primero encontramos el fortalecimiento del pregrado. El diagnóstico de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo citado por dicho Plan señala que "el sistema educativo no estimula adecuadamente la curiosidad y el disfrute de los y las estudiantes por la búsqueda de conocimiento y en esa medida "la investigación en la UdeA, no es el eje de la vida académica" (Pág. 43). De igual forma, se hace un llamado a que la universidad transforme sus modelos pedagógicos debido a que "sus estrategias de enseñanza no se han modernizado a la par con los desarrollos científicos y tecnológicos", además "los currículos no fomentan la interdisciplinariedad, son pocos flexibles y no consideran ni incorporan otro tipo de micro currículos que integren los saberes científicos y humanísticos" (pág45).

El segundo factor tiene que ver con el fortalecimiento de los currículos, en donde se "combine orgánicamente ciencia, cultura, docencia e investigación, cultivando en los estudiantes la sensibilidad, creatividad que permitan su vinculación a la vida investigativa, y fomenten la interdisciplinariedad y el auto estudio"(pág49) y finalmente, el tercer factor tiene que ver con "la creación de una comunidad académica que integre la cultura, la ciencia, el saber humanístico y científico con el propósito de promover una visión cósmica del hombre y en sus relaciones con la sociedad" (pág22).

De igual manera esta propuesta armoniza con el Acuerdo Superior 204 del 6 de noviembre de 2001, el reglamento de investigación. Consejo Superior Universitario, cuando plantea en sus artículos 4, literal e, "la necesidad de adoptar el trabajo en grupo como estrategia para generación de escuelas de investigadores" (Pág. 9), y el artículo 10, literal f, cuando señala que "los grupos deben fomentar la participación de los estudiantes, para garantizar la permanencia y estabilidad de los mismos" (Pág. 11)

En resumen, es importante señalar que la documentación consultada es vital, pues pone en contexto el proceso evolutivo de la investigación. En este sentido,

encontramos dos campos¹⁹ de disputa para futuros estudios: el primero se refiere específicamente a lo que son políticas generales de investigación existentes en el país y como éstas afectan o estimulan la investigación, lo podemos denominar como un escenario desde el que se construye todo el planteamiento de la investigación y en conexión con esto, se dan los pasos para la discusión sobre la importancia de la investigación para el país, permitiendo conectar la necesidad de abrir unas nuevas propuestas de formación en investigación y nuevas apuestas pedagógicas que permitan pensar la investigación desde otras perspectivas. El segundo, se puede decir, son documentos referidos a la reglamentación que estimulan el desarrollo de la investigación, documentos que muestran formas organizativas de la cultura investigativa en la universidad de Antioquia.

1.4. Propósito de la investigación.

1.4.1 General

El propósito de este estudio es comprender e interpretar la experiencia de iniciación en Cultura Investigativa de estudiantes de pregrado, desde un Semillero de Investigación, con miras a deliberar desde los estudios poscoloniales los presupuestos que guían esta propuesta formativa como una *experiencia significativa*²⁰ para el pregrado.

1.4.2 Propósitos específicos

- ◆ Sistematizar los tres momentos de la experiencia de la Cuarta Cohorte del Semillero de investigación del grupo Diverser (el componente organizativo y de funcionamiento, el componente formativo y el componente de investigación)
- ◆ A través de esta y con la ayuda del enfoque narrativo de la investigación en educación, interpretar la experiencia de iniciación en investigación como experiencia-vivencia de formación en investigación cualitativa con estudiantes de pregrado.
- ◆ Hacer una aproximación al Semillero de Investigación desde la perspectiva de los estudios poscoloniales, como *experiencia significativa* en los procesos de investigación-formativa del pregrado.

¹⁹ Desde Bourdieu se entiende que un campo son espacios sociales estructurantes y estructurados, o sea que es un sistema jerarquizado de disposiciones y posiciones, en cual ocurren relaciones durables de dominación entre los distintos agentes que lo componen. Funcionan a través sistemas de diferencias, cuyos puntos cardinales están dados por valores reconocidos: Noble-innoble, distinguido- vulgar". Las relaciones que se construyen entre los agentes de un campo son conflictivas y antagónicas, lo que se encuentra en juego en el campo es la distribución de las formas específicas de capital que se dan en los campos que existen. Téllez Iregui, Gustavo (2002) Pedagogía, cultura y violencia simbólica. Pierre Bourdieu: Conceptos básicos y construcción socioeducativa (Pág.115-124) Bogotá. Ed. Universidad Pedagógica Nacional.

²⁰ Según Peter Woods las experiencias significativas son de dos tipos, las negativas y las positivas. Aquí solo haremos mención a las últimas.

1.5 Impacto en términos de aprendizajes.

Como consecuencia de esta investigación se espera generar discusión en la comunidad académica y en los grupos de investigación entorno al significado de la investigación-formativa en el pregrado. A demás, se espera diseñar propuestas formativas por fuera del currículo, dirigida a estudiantes, egresados y docentes universitarios.

1.6 Usuarios directos e indirectos de los resultados de la investigación

- Estudiantes de pregrado que pertenezcan a los Semilleros de Investigación y que estén desarrollando su trabajo de grado o práctica profesional y docente.
- Profesores que dirigen Semilleros y cursos de metodología de la Investigación.
- Grupos de investigación que reflexionan sobre la investigación-formativa.
- Red de Semilleros de Investigación.

1.7 Algunos conceptos iniciales

- **Investigación-formativa.**

Son muchas las experiencias que se han planteado desde la educación superior como investigación formativa. Existen los grupos de estudio, que se reúnen con determinada intensidad semanal para profundizar sobre un tema de interés; los grupos de discusión que, en su gran mayoría, se centran en un tema determinado, el cual es motivo de discusión y debate, bien sea a través de Internet o en encuentros académicos u otros; el grupo redactor de textos, que se centra en la construcción de un texto básico donde los participantes hacen cambios y reformas y paralelo a este proceso cada integrante participa en su formación a través de la investigación, discusión y estudio de otras temáticas. Una característica organizativa importante de estas experiencias de investigación formativa es la de que se realizan por fuera del currículo²¹.

También existen otras experiencias de investigación-formativa, como lo son las tesis de grado y los cursos de metodología de investigación CNA (1998). Más recientemente, se encuentran las prácticas profesionales, las monitorias o auxiliares de investigación y los jóvenes investigadores; éstos últimos tienen como estrategia más común, la de ser vinculados a proyectos de investigación en marcha donde aprenden de un investigador(a) experimentado(a), estrategia que se diferencia de la del SdeI en que el/la estudiante de pregrado se vincula a partir de una pregunta de investigación que surge de su propio interés y se centra en algo vital, la propia *experiencia-vivencia del sujeto* (Ver Oquendo, González & Castañeda, 2001)

²¹ Diarios de campo: Intercambio de experiencias de Semilleros entre los años 2005-2006, en la universidad pedagógica y Francisco de Paula Santander, en las ciudades de Bogotá y Cúcuta respectivamente.

La investigación formativa se refiere, como explica Restrepo (2003), a veces a que el o la estudiante de pregrado, es preparado(a) en sentido estricto en investigación científica, pero esto no les exige resultados en sentido de participar en publicaciones científicas. En otras ocasiones la investigación formativa da cuenta del proceso de formación continua, esto es, actualización o refinamiento de la formación del investigador/ra experimentados, como por ejemplo en la capacitación de un nuevo Software²² (Conversación con Restrepo). Además de adoptar estas definiciones, en este estudio entendemos la investigación formativa, como aquel proceso no pasivo que alude a la construcción de conocimientos no sólo en el trabajo en el aula, sino también aquella que guarda analogías con la investigación en sentido estricto, pero que se preocupa por el empoderamiento del sujeto en la medida en que cuestiona la forma y la manera como se concibe, se aborda, se transmite y se aborda el conocimiento.

Es importante recordar lo anterior porque nos permite, en primer lugar, comprender la propuesta de Semilleros como un esfuerzo por el fomento y construcción de la cultura investigativa; en segundo lugar, nos aclara la importancia de la construcción colectiva del conocimiento y comprender el saber científico como saber etnocéntrico (eurocéntrico), el cual asiste en la actualidad al derrumbe de grandes relatos y de las ideologías totalizantes que los han dejado ver como únicos conocimientos; en tercer lugar, nos permite reconocer la formación y la investigación como una propuesta que busca empoderar al sujeto, partiendo de una continua reflexión sobre el sí mismo en relación con su entorno, y en cuarto lugar acerca a los participantes a una mejor comprensión de lo que somos y hemos sido, al diálogo entre saberes y a la creación de espacios diversos que permitan discusiones que promuevan la participación y el reconocimiento de las diferencias de género, de origen, de clase social, de edad, religiosas, físicas y hasta el respeto por otras formas de conocer el mundo.

- **Semillero de investigación²³ (SdeI)**

Para hablar del SdeI, es importante retomar la experiencia humana desde uno de los lugares que la constituyen, *el Grupo*. Este debe ser visto como una *creación mediacional* que produce y reproduce la vida cotidiana, desde la interacción

²² Conversación sostenida con el profesor Bernardo Restrepo.

²³ Desde la Facultad de Educación de la UdeA, se ha impulsado la experiencia de Sdel, algunos con mayor relevancia que otros, pero no por eso menos importantes. Estas han sido las experiencias de coordinación de Semilleros; profesora Zayda Sierra 1999; 2000 profesores Gabriel Murillo, Alberto Echeverri, la profesora Angélica Serna; 2001, coordinado por el profesor Rodrigo Jaramillo, 2002 profesor Félix Berrouet con el apoyo del profesor Fernando Estrada y el estudiante Edwin Tamayo. También existen experiencias de Semilleros de las Profesores Ana Cadavid y Rosa Bolívar. En el año 2001, la Facultad de Educación acoge la iniciativa de crear el Semillero de Investigación de Universitarios Indígenas, coordinado por la profesora Marifelly Gaitán del cual hay una publicación del 2004 denominada, Aproximación a la dinámica del Sdel de estudiantes Indígenas de la Universidad de Antioquia. Serie pedagogía y diversidad cultural. *Voces indígenas universitarias*. Expectativas, vivencias y sueños. Grupo de Investigación Diverser. Pp. 365 – 431

misma; poniendo en escena principios, creencias y estructuras discursivas que moldean la identidad del sujeto. El SdeI es una alternativa que suele clasificarse dentro de lo que se ha denominado investigación-formativa. Pero esta experiencia formativa vista desde la idea de grupo, es una propuesta de construcción de espacios participativos del trabajo académico que brindan al sujeto la posibilidad de escuchar las voces que han sido históricamente silenciadas y de esta manera, hacer (nos) más concientes de nuestra diversidad.

- **Experiencia - vivencia**

La experiencia se refiere a la formación en los asuntos de la investigación cualitativa desde el SdeI; la vivencia, hace referencia a la praxis investigativa (que a su vez es experiencia). La experiencia-vivencia es experiencia temporal vivida, narración y reflexividad. (Ver parte IV: resultados del análisis de la información).

La experiencia-vivencia, se inscribe en los postulados de la pedagogía crítica, en tanto se pregunta por el ser en su contexto (Henry Giroux, Peter Mcklaren y otros), reconoce la transformación positiva de las experiencias del sujeto, esto es, aquella que tiene en cuenta las transformaciones que experimentan las personas en su interacción con la realidad inmediata y, aprovecha sus hallazgos sobre la marcha para afinar y comprender las creencias sobre algo (puede ser sobre la investigación), las prácticas y las maneras cómo se relaciona ese algo con el contexto inmediato.

PARTE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA DEL PROYECTO

2.1. La comprensión de los escenarios de la cultura.

Lo primero que descubrimos con el concepto de cultura es que tiene muchos usos, ligados indefectiblemente al contexto que sea, basta abrir un periódico o escuchar a las personas hablar de ella, para probarlo. Cuando hablamos de *cultura a secas*, tenemos que decir que ésta es ininteligible en todo su significado porque está inmerso un inmenso universo por explorar e interpretar. Para comprender la cultura partimos de la idea de que es un amplísimo campo de problemas y objeto de estudio. Ariño (2005) explica que la cultura es interlocución crítica y reflexión sobre la experiencia que construyen los sujetos. La cultura tiene un carácter polisémico.

En un primer momento, cultura se refería al estado de la tierra cultivada y significaba cultivo; lo que quería decir que se refería a la acción de cultivar la tierra, recordándonos, que la acción de cultivar estaba ligada a una ocupación del sujeto. Luego por un complejo proceso de cambio que no me detendré a detallar, el uso del término, es decir la acción de cultivar se traslada al sujeto mismo, primando la acción de cultivar como cultivo del espíritu humano. En este caso el cultivo del espíritu queda en manos de sujetos letrados como los monjes, los sacerdotes, los maestros, los científicos. . En este sentido, "la cultura del espíritu" humano comienza a ser de interés para las ciencias sociales erigiéndose en un instrumento simbólico de control, lo que significa que la cultura comienza a ser usada como un discurso que construye y se justifica en categorías como: clase, raza, grupo, ciencia, hombre, hombre, mujer.

Sapir (1967) señala que uno de los giros importantes que ha tenido interpretar los fenómenos de la cultura, ha sido la atención que se ha puesto en la actualidad al papel que juega el lenguaje en tanto ordenador de la experiencia. En este sentido la cultura se convierte en una especie de intercambio de signos que es preciso interpretar; lo que permite afirmar entonces que la cultura es un campo simbólico de disputa²⁴ que marca no solo profundas diferencias entre grupos sociales, sino también entre las formas válidas de ver, conocer, ser, interpretar y permanecer en el mundo. Esto nos

²⁴ Desde Bourdieu se entiende que un campo son espacios sociales estructurantes y estructurados, o sea que es un sistema jerarquizado de disposiciones y posiciones, en cual ocurren relaciones durables de dominación entre los distintos agentes que lo componen. Funcionan a través sistemas de diferencias, cuyos puntos cardinales están dados por valores reconocidos: Noble-innoble, distinguido- vulgar". Las relaciones que se construyen entre los agentes de un campo son conflictivas y antagónicas, lo que se encuentra en juego en el campo es la distribución de las formas específicas de capital que se dan en los campos que existen. Téllez Iregui, Gustavo (2002) *Pedagogía, cultura y violencia simbólica. Pierre Bourdieu: Conceptos básicos y construcción socioeducativa* (Pág.115-124) Bogotá. Ed. Universidad Pedagógica Nacional.

permite afirmar que la cultura tiene un carácter polisémico en tanto está ligado a un contexto que es histórico, político, geográfico²⁵...

Lo anterior significa que la cultura ha tenido muchas transformaciones en su significado y uso. En este complejo proceso se traslada la acción de cultivar la tierra, al cultivo del espíritu. Esto nos introduce directamente al campo de la educación, mostrándonos cómo la acción de cultivar se refiere al cultivo de ideas y modales, situación que ubica el horizonte de la cultura en el contexto de la educación. Esto nos traslada de inmediato a la pregunta sobre el significado de la cultura desde la acción educativa²⁶ en el contexto escolar, adentrándonos en la relación compleja que hay entre educación y cultura. Al interior de esta acción existen dicotomías como educado-no educado, letrado-iletrado, clases cultas -clase inculta; negro-blanco, hombre-mujer, entre muchas otras; acción que constituye el punto de partida cuando nos preguntamos por los sentidos y significados de la relación cultura y educación, abriéndonos de inmediato la necesidad de reconstruirla.

Bruner (1997) plantea que "la educación da forma a la mente, y nos aporta la caja de herramientas a través de la cual construimos nuestros mundos"; no cosa distinta opina Geertz (1984), quien afirma que "el ser humano nace en una telaraña de significados que constituye su punto de partida en el mundo, su hábitat, y su caja de herramientas fundamental para introducirse a la sociedad, un universo ya comenzado, tejido de convenciones y de lenguajes naturales y artificiales, que es necesario aprender a manejar en una sociedad cada vez más intercultural".

Esta *caja de herramientas* es denominada por Grimson (2001) como un conjunto de categorías, las cuales le plantean al sujeto unos marcos y unos criterios o campos de interlocución que le permiten construir identidad;"Un campo de interlocución es un marco dentro del cual ciertos modos de identificación son posibles mientras otros quedan excluidos".

Encontramos que en estos autores, el ser humano nace y vive **culturalmente situado** en la medida que todos sostienen que el sujeto recibe de la cultura su *caja de herramientas* fundamental que le permite dar forma a su vida social. Este planteamiento no es ajeno a la teoría sociocultural de **Vigotsky**, para quien la actividad mental empieza en contextos íter-subjetivos, mediados no solamente por *la caja de herramienta*, sino también por símbolos que internalizamos por medio del

²⁵ Para ello recomiendo la lectura de Kuper Adam (2001): La historia como cultura. Cultura la versión de los Antropólogos Pág. 189-234. Barcelona Paidós Traducción Albert Roca. Eagleton, Terry (2001) Cap. 1: Modelos de Cultura. La idea de Cultura. Una mirada política sobre los conflictos culturales Paidós. Barcelona.

²⁶ Este párrafo me refiero a la definición de acción educativa educación en Durkheim. Este acercamiento es importante en la medida que la acción como categoría, plantea diversos niveles de análisis. Un interesante debate sobre esto se encuentra en: Bonal Xavier (1998) Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas. Paidós.

paso del lenguaje social al lenguaje interior (Vigotsky, citado por Castorina, José Antonio, 1996).

Desde esta perspectiva, la cultura encuentra como escenario ideal la educación en tanto es por medio de ésta como se produce y reproduce la vida social cotidiana en una época determinada; lo anterior no significa otra cosa que el sujeto está indisolublemente ligado a un contexto cultural específico del cual recibe "*su papel*" insertándolo en redes de significación preestablecidas, formándolo e interiorizándole ordenes "a la manera de un ordenador, que gobierna la acción y la interacción"²⁷.

En este punto, me atrevo a decir que el papel de la educación ha sido hasta ahora, transmitir la cultura y los modos occidentales de vivir la vida social, esto reafirma la idea de que la educación es una acción que no es neutra, en la medida que se convierte en un "plan" de intenciones conscientes y no conscientes que busca instituir en el sujeto los patrones de la sociedad. Podemos decir entonces que la cultura escolar tradicionalmente prepara al sujeto, aportándole hábitos que le permiten acceder al conocimiento, socializarlo y adscribirlo en el devenir de la sociedad. Lectura que se puedo hacer desde la inconformidad respecto a los cursos de metodología de investigación, manifiesta por algunos de los estudiantes en los primeros encuentros de los Semilleros de Investigación.

Vea mi caso es muy particular. Yo entre a Semilleros porque cuando llegue de mi pueblo mi hermano ya estaba en la universidad. Yo le escuchaba hablar de Semilleros y en ocasiones me invitaba. Ya en la universidad pase por varios semilleros (comunicaciones, educación, educación física) pero no me sentía bien porque eso parecería una clase normal de metodología de investigación en donde el profesor habla y uno no hace sino escuchar. Hasta que me acomode en el SdeI de aquí.

(Estudiante cuarta cohorte, Diverser)

2.2 Pedagogía crítica, estudios poscoloniales y experiencia del sujeto.

En primer lugar, podría decirse que la pedagogía crítica deriva de los estudios culturales como movimiento de resistencia a la educación tradicional y a la hegemonía interpretativa del currículo que desconoce los conocimientos y maneras de actuar, ser y pensar de los diversos grupos sociales; por ejemplo, reconoce en la voz de los estudiantes, memorias sociales diferentes que deben ser rescatadas.

²⁷ La polémica "ordenador"-"computador" da pruebas de que no es una lineal. Ver: Morin, E. El método. Conocimiento del conocimiento.

Freire (1978) contribuyó a desarrollar el pensamiento crítico y a la construcción de la pedagogía de la esperanza, a partir de la propuesta del *diálogo*²⁸. Es con Freire que se da inicio, desde una educación liberadora, en América, latina a la crítica acerca de la neutralidad de la escuela. La apuesta es que el sujeto se cultive a través de la comprensión de las situaciones que le pone *la vida cotidiana*, apuntado a que el sujeto construya su realidad a través de las circunstancias que le genera *la experiencia del devenir cotidiano*, generándole situaciones de aprendizaje sistemático, que logre empoderarlo a través de la lucha por la superación y la crítica constructiva. En este sentido la apuesta desde el Semillero de Investigación es transformar al estudiantes pasivo, acrítico; por uno activo, crítico de su condición pasiva, conciente del contexto que le rodea.

Igual que Freire, Giroux y McLaren (1998) intentan la construcción de un modelo pedagógico en el que la comprensión de las ideas de lucha, voz estudiantil y diálogo crítico sean el pilar para lograr la emancipación del sujeto. Ambos consideran que hay que vincular la pedagogía a la voz del estudiante, con un proyecto que los visibilice a través de sus intereses por el conocimiento, por la política, la ética, etc. Desde este punto de vista, la experiencia de los estudiantes, McLaren la convierte en medio principal para interpretar la cultura, la acción y la identidad; deben aprender a comprender y analizar la experiencia propia; de este modo, la experiencia del estudiante se convierte en la voz que expresa lo que la escuela con su currículo no expresa. Identificar la voz del sujeto -la experiencia- es una de las tareas de la pedagogía crítica, entendiendo que siempre está siendo moldeada desde múltiples discursos de la cultura.

Desde la apuesta pedagógica trazada por Giroux y McLaren, los Semilleros de investigación, se avizoran como campo en el que se destaca el empoderamiento del sujeto propuesto por Freire, abriendo la posibilidad de enfatizar en las relaciones entre experiencia, identidad y poder.

En segundo lugar, los estudios poscoloniales podrían definirse como un campo de estudio dentro de la tradición de los estudios culturales Latinoamericanos. Estos mantienen un dialogo -en tensión- constante con las escuelas de pensamiento europeas y norteamericanas²⁹, en tanto tienen en común que se preocupan fundamentalmente de la producción, reproducción y socialización de la realidad social, de la *vida cotidiana*³⁰.

²⁸ Para Freire el dialogo es la esencia de y el centro de una "educación liberadora", rompiendo con los modelos de educación que enfatizaban en depositar conocimientos en la cabeza de los educandos, domesticando las conciencias de estos y condenándolos a la pasividad

²⁹ En sus versiones inglesa y norteamericana los estudios culturales entran en dialogo crítico con el estructuralismo francés, las filosofías post-estructuralistas y posmodernas, la sociología de la cultura, la escuela de Frankfurt, la semiótica, el feminismo, el marxismo, entre otras.

³⁰ Este debate se vuelve más rico cuando se mira las críticas desde los Estudios Culturales, especialmente desde las corrientes poscoloniales, que vienen planteando la existencia de epistemologías "otras", en contraste, con las epistemologías oficiales diseminadas por las narrativas eurocéntricas. Para ampliar esto recomiendo leer autores

Tanto en Quijano(2000) como Wellerstein(1997), podemos encontrar referencias a que, en los estudios culturales pueden distinguirse tres momentos claves: El primero en torno a los debates de la teoría de la dependencia (años 60 y 70); el segundo alrededor de los años ochenta que se centró en los temas de identidad, modernidad, Estado y democracia y el tercero, en los años noventa hasta nuestros días, y el cual se centra en el eurocentrismo, la colonialidad, la nación y la globalización del capitalismo. En términos generales, con los estudios poscoloniales se pretende mostrar la diversidad constitutiva del sujeto, constructor de realidades a partir de las relaciones sociales que desarrolla en la cotidianidad; al mismo tiempo, van en contra de eurocentrismo, el androcentrismo y el colonialismo como únicas formas de leer la vida cotidiana.

En términos metodológicos, la pregunta por la identidad es una de las claves de la tradición de estudios culturales, de lo que se trata según Canclini (2000) es de entender los procesos de transformación que están ocurriendo en un mundo que se globaliza. En esta misma línea metodológica, son un campo transdisciplinario que por medio de la reflexión y la autocrítica de las acciones de los sujetos en la *vida cotidiana*, reclaman y le apuestan a procesos de investigación y de representación que reconozcan **la experiencia del sujeto** desde sus propios contextos, sin dejar de lado la transformación de las prácticas que lo han sujetado a interpretaciones del mundo que le son lejanas e incomprensibles.

En opinión del Sociólogo Edgardo Lander (2000), las ciencias sociales y las humanidades que se enseñan en la mayor parte de nuestras universidades encarnan un proyecto epistémico-político-cultural que ha contribuido en gran medida a re-forzar a un profesional que sistemáticamente reproduce *la mirada del mundo* desde la perspectiva hegemónica del discurso canónico oficial, arrastrando diversas "*herencias coloniales*" (Lander, 2000). Esta afirmación nos lleva a las siguientes preguntas: ¿Cuáles son concretamente esas *herencias coloniales* y cómo se manifiestan y se reproducen en los currículos de la universidad? ¿Cómo se encarna ese proyecto epistémico-político-cultural en lo que se ha venido denominando por un amplio sector de la comunidad académica como investigación-formativa?

como: Lander, Edgardo (2000). "¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos". En: Santiago Castro-Gómez (ed.). *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*. Bogotá: CEJA / Colección Instituto Pensar. / Edgardo Lander (2000) *Ciencias Sociales: saberes coloniales y eurocentrismo. La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales, Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO. Buenos Aires. Pág. 11-41. / McLaren, P y Giroux, H (1998). *La formación de maestros en una esfera contra-pública*. McLaren Pedagogía, identidad y poder. *Los educadores frente al multiculturalismo*; Argentina, Homo Sapiens. / Freire, Paulo (1978) *Educación Liberadora*. Madrid. Ed. Zero. Immanuel Wallerstein (1997) *La reestructuración capitalista y el Sistema-Mundo*. / Dussel, Enrique (2000) *Europa, modernidad y eurocentrismo*. Compilador Edgardo Lander. En: *La colonialidad el saber, eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires. CLACSO. / Coronil, Fernando (2000) *Naturaleza del poscolonialismo: del eurocentrismo al globocentrismo*. Compilador Edgardo Lander. En: *La colonialidad el saber, eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires. CLACSO

En contraposición con la mirada interdisciplinaria de la tradición académica europea, para Dussel (2000) los estudios poscoloniales buscan articular lo que ha sido desarticulado y presentarlo como *realidad* descontextualizada, yendo en contraposición de los postulados del eurocentrismo y el globo-centrismo (Coronil, 2000), en ese sentido los aportes metodológicos de los estudios poscoloniales, tienen que ver con el manejo transdisciplinar que se le da al conocimiento, aceptando las rupturas del pensamiento epistemológico occidental y el redescubrimiento del sujeto en la construcción de sentido y en los procesos de crítica y reflexión de sus propios procesos de desarrollo e investigación.

En busca de nuevas alternativas de interpretación de la acción educativa, desde los Semilleros de investigación y teniendo en cuenta la experiencia del sujeto, este campo de estudios -poscoloniales-, ofrece alternativas para abordar el conocimiento desde a una especie de episteme diferente a la tradicional. Veamos algunos de estas ideas centrales (Motero, 1998 citada por Lander 2000):

- ◆ *Una concepción de comunidad y de participación así como del saber popular, como formas de constitución y la vez como producto de una epísteme de relación.*
- ◆ *La idea de liberación a través de la praxis, que supone la movilización de la conciencia y un sentido crítico que lleva a la desnaturalización de las formas canónicas de aprender-construir-ser en el mundo.*
- ◆ *La redefinición del rol de investigador social, el reconocimiento del Otro como Si mismo y por lo tanto la del sujeto-objeto de la investigación como actor social y constructor de conocimiento.*
- ◆ *El carácter histórico, indeterminado, indefinido, no acabado y relativo del conocimiento. La multiplicidad de voces, de mundos de vida, la pluralidad epistémica.*
- ◆ *La perspectiva de la dependencia y luego, la de la resistencia. La tensión entre minorías y mayorías y los modos alternativos de hacer-conocer.*
- ◆ *La revisión de métodos, los aportes y las transformaciones provocados por ellos.*

Además de Paulo Freire, según esta misma autora, los exponentes más representativos de esta episteme Latinoamericana son: Orlando Fals Borda, Alejandro Moreno y más recientemente Michel-Rolph Trouillot, Arturo Escobar y Fernando Coronil.

Como ya se dijo estos estudios se dan sobre la base de las formas de representación que tiene el sujeto, en el caso que aquí nos interesa la iniciación en cultura investigativa, vista a través de la experiencia del sujeto en un contexto cultural

preciso, como constructor de su realidad desde las relaciones sociales que le constituyen, sin olvidar su complejidad.

2.3. Aproximación al grupo como categoría

Es necesario presentar un panorama sobre esta categoría que es central en este estudio, pues se constituye en la puerta de acceso que permite comprender sus diferentes usos e identificar las posibilidades de interpretación que ofrece. Para ello es necesario contrastar dos modos de formar en investigación: en las aulas y en las experiencias denominadas SdeI. En el primer caso tradicionalmente la formación es individualista, el conocimiento se transmite y es presentado en parcelas según las profesionales, el sujeto es *situado* en una posición pasiva que limita su acción y creatividad, además de que establece una *relación impersonal* con el conocimiento, se limita solamente a cumplir el currículo³¹, centrado en su formación profesional-instrumental y con poca formación en investigación. Contrario a esto, desde el Semillero de investigación, se "*enfrenta*" el modelo de apoyo individualista de trabajo en las aulas, explorando alternativas de *empoderamiento* del sujeto potenciando su relación con el conocimiento y su entorno. Desde esta especie de *resistencia*, se plantea el Grupo Colaborativo como eje del trabajo del Semillero.

2.3.1 El grupo como eje de la socialización del sujeto.

Al interior de la definición de grupo, se construyen diversas perspectivas sobre la concepción de socialización. León Emma (1999) entiende la socialización como un proceso cíclico, donde el concepto de *control* es el que hace girar todas las actividades que configuran la socialización del sujeto principiante de cualquier experiencia grupal; no obstante, hay autores como Santos (1993) que defienden la idea de que la socialización del sujeto se produce de manera individual, sin la ayuda de compañeros y sin la existencia de estructuras de carácter grupal que sirvan de soporte para su formación y que al mismo tiempo faciliten su socialización. De manera general podemos afirmar que el proceso de socialización, para muchos es de carácter individual y para otros de carácter social, en uno u otro caso, es lo que permite al sujeto establecer relaciones con el mundo exterior.

Para dar algunos ejemplos, podemos decir que la sociedad en general en sentido amplio se puede entender como un grupo o conjunto de personas que pueden o no conocerse. Si atendemos a *la interacción* como característica de la sociedad,

³¹ Esta afirmación la hago generalizable aunque reconozco la existencia de experiencias individuales que señalan lo contrario, por ejemplo se puede ver informes de autoevaluación, as reformas curriculares pedagógicas en la UdeA: Deportes, Veterinaria, Medicina, Odontología, comunicaciones. Web de Vicerrectoría de docencia.

comenzamos a encontrar diferentes usos del concepto de grupo y por lo tanto de socialización. Podemos mencionar los grupos primarios, que son aquellos en los que se presenta la interacción cara a cara entre sus miembros. Fue usado por vez primera por Charles S. Cooley en 1909 cuando dijo que por grupos primarios

"comprendo los grupos caracterizados por una asociación y cooperación íntima, cara a cara (...) son primarios por el hecho de que son fundamentales para formar la naturaleza social y los ideales del individuo (...) el resultado es la asociación íntima, es una cierta fusión de las individualidades en un todo común, de modo que el propio yo de uno, por lo menos en muchos sentidos, es la vida común y el propósito del grupo. Quizás el modo más simple de describir esta totalidad es diciendo que es un "nosotros", [que] entraña una especie de simpatía y de identificación mutua cuya expresión natural es nosotros" (Charles S. Cooley citado por H.M. Johnson (1968))

Un grupo primario por lo tanto se caracteriza porque es pequeño y los miembros logran tener un contacto cara a cara, involucrándose directamente y adquieren conciencia de su existencia, se consideran parte de él y tienen conciencia de la presencia de otros miembros en el grupo. La unidad de estos grupos se logra por medios simbólicos, como por ejemplo chistes, solidaridad entre sus miembros, simpatías, entre muchas otras.

Contrario al grupo primario y sin perder de vista la idea de la interacción, encontramos también los grupos secundarios, que se manifiestan sobre todo cuando las relaciones entre los miembros son *frías* e impersonales en este sentido los grupos secundarios se insertan en una estructura de convivencia del orden comunitario, demostrando la importancia que tiene el conjunto que lo configura. En esta clase de grupos prevalece la comunicación a distancia por encima del encuentro cara a cara, en palabras de *Johnson (1968)* este tipo de grupos es pura *ficción*, en la medida que posee gran cantidad de miembros, lo que no permite la proximidad entre los mismos y generalmente la duración es breve, lo que significa que sus miembros funcionan y se relacionan a modo de *reacción en cadena*. En este tipo de grupos, el sujeto descubre que su mundo inicial no es el único y que las relaciones se establecen por jerarquías. Como en los grupos primarios, el sujeto se siente miembro de su entorno más próximo: la escuela, la comunidad, el grupo de amigos.

Otros usos del concepto grupo, nos muestran que por ejemplo Spencer, ve la sociedad como "algo más que el agregado de sus miembros"; Durkheim va más allá y plantea que es el grupo el que por un lado "presiona al individuo para actuar en ciertos sentidos y por otro contribuye a la estabilización de su situación personal", Shaw (1981) define al grupo como dos o más personas que están interactuando unas con otras, de tal manera que cada persona influye y es influenciada por cada una

de las demás, lo que significa que *los grupos son dinámicos*; mientras que Summer elaboró los conceptos del "grupo propio" y "grupo ajeno"; el primero está unido por el "sentimiento del nosotros" mientras que el segundo son "los otros"³². Lo que quiere decir que cuando se aborda la categoría grupo se debe poner en consideración dos campos, el social que ve la sociedad constituida por grupos; y el cultural, que aporta las pautas de comportamiento cuyo conjunto forma los espacios culturales específicos. Ambos campos nos amplían la mirada sobre la unidad de la socialización humana en términos que señalan la existencia de una estructura con normas y valores, la identidad, los roles, los objetivos, los intereses y la permanencia de los sujetos en los grupos.

Pero al margen de las diferencias cualitativas en la definición de la categoría en cuestión, el grupo es un espacio de interacción-socialización que debe potenciar la realización del sujeto; para ello, hay que colocar la vivencia del sujeto en uno o varios *contextos específicos*, de lugar, de presencia, de intereses, de creencias, de valores, de actitudes que son los que le dan significado a la experiencia.

Apoyado en la propuesta de Herrero, Garrido & Haro citado por Arnaiz(1999) podemos establecer diferentes clasificaciones de grupos: el *autocrático*(1), el *laissez-faire* (2) y el *colaboratio*(3)³³. En este último los lazos de amistad y cooperación existentes, la iniciativa individual y el deseo por conocer llevan a un mejor desempeño, y permite establecer tres escenarios claves el proceso de socialización referida concretamente a la iniciación en investigación desde las experiencias de SdeI: el primer escenario ubica el periodo, en el cual el estudiante se forma unos imaginarios y unas creencias de lo que es la universidad, la investigación y como debería ser y desarrollarse el trabajo en grupo. El segundo escenario el estudiante toma más contacto real con el grupo, con sus compañeros y compañeros, es en este momento cuando se produce una especie de choque con la experiencia con el pregrado, cuando todos aquellos estereotipos, ideas, convicciones, creencias, seguridades e inseguridades se desarrollan; es el momento en que se produce una especie de llamado a "*aprender a desaprender*", y el tercer momento hace referencia a la *experiencia con la Comunidad del campo profesional*, el estudiante empieza a reconocerse como parte de una comunidad profesional. Aquí la socialización del sujeto se trasforma, es una especie de paso a la adultez³⁴.

³² Diccionario internacional de las Ciencias Sociales (1987)

³³ (1) Está dominado por un individuo, por lo que la comunicación es unidireccional sin posibilidad de invertirla; como consecuencia de ello, los estatus de los componentes del grupo están organizados en categorías de poder diferenciadas, (2) La característica principal de este tipo de grupo es la falta de organización, liderazgo pasivo, influencia causal entre los miembros lo que ocasiona ciertas dificultades a la hora de alcanzar cualquier objetivo, (3) Donde todos los miembros participan según sus habilidades en la toma de decisiones y contribuyen en la medida de sus habilidades e intereses, de manera que todos son responsables en la construcción del "deber ser" del grupo

³⁴ En este punto es importante aclarar que el enfoque del análisis narrativo utilizado en esta investigación, posibilita identificar tres fases que según Pineu y Le grand, citados por Bolívar & Fernández. (2001), [1] Fase de prefiguración del relato: mediante la experiencia temporal vivida, [2] una fase de configuración de la experiencia vivida por la narración y su puesta en intriga, y [3] una fase de refiguración de la experiencia mediante el acto de lectura. (87-115).

En este orden de ideas, nos acercamos a la posición de Foucault cuando hace ver que el individuo no lo inventa todo, sino que *"utiliza patrones que encuentra en su cultura y que son presupuestos, sugeridos e impuestos sobre él por su cultura, su sociedad y su grupo social"*, y añade que las instituciones como la escuela etc, especifican las prácticas operativas, ya sea en el lenguaje usado, como en la construcción de experiencias vividas³⁵. Por consiguiente, lo que denominamos iniciación en cultura investigativa, resulta fundamentalmente de la construcción social, cotidiana e incesante, de ahí se deriva que la actividad científica es pues, una actividad práctica que como cualquier otra, se basa en un tejido de conocimientos, rituales, creencias y prácticas.

Una forma de lograr la inmersión de los estudiantes en la cultura de la investigación es introduciéndolos en *comunidades de aprendizaje* (Brown citada por Jiménez, 1989). En estas la responsabilidad por conocer se comparte entre profesores y estudiantes, las actividades giran en torno a la resolución de problemas, es decir, estas se corresponde con lo que es la esencia del trabajo científico: construir conocimiento.

En este contexto se entiende por problemas aquellos que están contextualizadas en la vida real, en situaciones familiares, lo que no significa necesariamente domésticas, pudiendo ser de otros países conocidas por los medios de comunicación o la red. Lo importante es que resulten relevantes para el estudiante, que perciba su utilidad para la vida, no tiene que ser verdaderos, aun que en algunos casos se trata de problemas reales. Los problemas son, preferiblemente problemas abiertos, no muy bien estructurados, como muchos problemas en la vida real, y el proceso de resolución tiene tanta importancia como la solución final. Al ser abiertos generan una variedad de respuestas posibles aún cuando, como ocurre con muchos problemas de ciencias, tengan una sola, esto genera debate entre los estudiantes, favoreciendo diferentes procesos o caminos seguidos para la interpretación su resolución como ocurre en el trabajo científico.

El tema de los Semilleros como grupo, implica RECONOCER, los dispositivos que ordenan y administran la pertenencia del sujeto a una comunidad; desde esta perspectiva, la cultura de la investigación se define como prácticas de un campo, que hace que los sujetos que están inmersos en ella, acepten los significados, y las normas propias no Sólo del campo específico sino también, los rituales y estrategias que le den sentido y validez a la experiencia del sujeto que se inicia.

³⁵ Ver: " la humanidad es el meollo de la episteme"(SATPI) [http://www.udea.edu.co/comunicaciones/grupo de investigación](http://www.udea.edu.co/comunicaciones/grupo_de_investigacion) (taller)

2.3.2 El grupo como instrumento mediacional.

Para abordar la idea de los mediacionales parto del reconocimiento de que la acción humana emplea para su ejecución *instrumentos mediacionales*, por ejemplo, se emplea herramientas de trabajo en el caso de trabajos simples (como palas, un martillo) o de trabajos complejos (grúas, laboratorios, computadores). Similar ocurre con la pedagogía y/o la didáctica tomadas como herramientas en el campo de la educación e igualmente ocurre lo mismo cuando pensamos en la categoría grupo como unidad central en el análisis de la experiencia del estudiante que se inicia en cultura investigativa.

La acción mediadora desde la propuesta de la psicología sociocultural de Vigotsky, exige que ésta sea comprendida como potenciadora del pensamiento y crecimiento personal; desde esta perspectiva el semillero es un instrumento de mediación, mirado en una comunidad de aprendizaje como la universidad. Este aspecto se convierte en pieza clave para hablar de la mediación del grupo en los procesos de iniciación en cultura investigativa. Hay mediación, en esencia, porque existe al mismo *tiempo algo ideal-un abstracto- y material* (Cole, 1993, citado por Wells, 2001), algo que forma o moldea Arendt (1994).

En síntesis, básicamente son dos los enfoques que miran la experiencia del Sujeto en grupo; el primero es el enfoque individualista el cual defiende la idea que los fenómenos grupales son producto de la mentalidad, motivación y creatividad individual. (Como es el caso del arte, la religión, las creencias, ciencia entre otros)

El otro enfoque es el social -el que nos interesa- el cual plantea que el sujeto no existe aislado de la sociedad, por lo tanto los *fenómenos grupales*, existen en tanto una vez que son formados y aceptados "*actúan desde afuera sobre el sujeto, imponiendo unos habitus* (Bourdieu, 1979), o *sistemas de exigencia ideal* (Arendt, 1974) *por medio de una especie de fuerza coercitiva*" que ya está cuando el sujeto nace y en los cuales se ve obligado a marchar³⁶. Desde esta perspectiva el grupo es un fenómeno social y como parte de las formas de la organización humana, se convierte en un "*hecho social*". (Durkheim, 1903)

³⁶ Cabe destacar que las mediaciones pueden ser múltiples e infinitas implicando profundas imbricaciones entre los medios y los fines del grupo. El grupo sería entonces una guía para la acción del sujeto en tanto las disposiciones que lo estructuran, aunque no lo única -la experiencia del sujeto y el sistema de ideas-. Desde este punto de vista es posible afirmar de manera categórica que los grupos estén compuestos de normas y usos sociales construidos y compuestos por micro-estructuras de poder que constituyen al sujeto desde un *ejercicio de cooptación y reconocimiento "invisible"*. Según Arendt (1994), la *afiliación* de las personas a grupos se da por dos características: *La accidental* y *La peculiar*. La primera se presenta por el hecho de que el sujeto desde muy temprano *tiene* que asistir a instituciones, resultado derivado necesariamente de la estructura socio-cultural, por consiguiente, *la mediación* que establece el grupo respecto al sujeto es considerada accidental; la segunda, es decir la característica *Peculiar* se presenta por el hecho de que el sujeto esta dejando atrás de sí los grupos e instituciones a los cuales ha pertenecido y en los cuales ha crecido y construido su identidad; sin embargo hay un momento que se ve despojado de estos, derivando en una ruptura del sujeto con respecto a los grupos de referencia; en consecuencia; los *nuevos grupos* a los que el sujeto se vincula le empiezan a presentar al sujeto un sistema de exigencias "ideal", de este modo, *la mediación* que establece el grupo es considerada peculiar. (123).

Ambos enfoques nos permiten hablar del Semillero como algo *que forma*, especialmente desde el último enfoque, el SdeI es un espacio de socialización que orienta la experiencia al sujeto, es decir, *el deseo de ser*; además, de convertirse en una experiencia que moldea la identidad, como lo expresara una estudiante:

"El Semillero es una cicatriz existencia, después de que entras al grupo ya no vuelves a ser la misma". (Entrevista, estudiante Semillero

Resulta difícil definir las consecuencias de la socialización que se da en un grupo determinado; lo mediacional genera dinámicas diversas y por tanto establecer la experiencia del sujeto puede convertirse en un ejercicio tan arbitrario como es el lenguaje mismo; en consecuencia la mediación que se da entre un grupo y sus miembros, es una FRONTERA IMPRECISA, esto significa que se hace necesario construir una *Biografía de los grupos* desde la experiencia de los sujetos, que nos ayude a ir definiendo y comprendiendo los diversos significados del grupo en los procesos de consolidación de una Cultura investigativa.

Llegado a este punto podríamos hacernos las siguientes preguntas: ¿qué es lo que mantiene unidas a las personas y le da sentido a un Semillero de investigación? ¿Las une un objetivo compartido, un objetivo que es conseguido mediante la pertenencia al grupo? Para que un Semillero se mantenga unido han de existir condiciones ideales, ¿Cuáles serían esas condiciones? ¿Es necesario, por ejemplo, que se hayan establecido previamente las normas que regulen la reciprocidad entre los miembros, o hay que esperar que se vayan construyendo entre los miembros del Semillero? ¿Cómo se construye una cohesión adecuada para experimentar satisfacción por el trabajo que se realiza? ¿Cómo los conflictos surgidos interfieran en el trabajo del Semillero?

Estas preguntas nos llevan comprender al Semillero de investigación como un grupo mediacional con un sistema de interacción, que *define al sujeto* como un actor *dinámico* y no como mera colección adscrito a un grupo. Estos interrogantes nos llevan a comprender dos escenarios claves, el primero, se relaciona con el *clima artificial* del grupo -cada uno de los momentos que estructuran el proceso formativo- que en términos generales debe ser entendido como una especie de centro con normas *propias*³⁷ que ve al sujeto-en este caso al estudiante- como un actor autónomo en su proceso de iniciación en el grupo. Estas normas no se desarrollan en el vacío sino que son aprendidas, practicadas y reforzadas por *la cultura situada del Semillero*, que además es la encargada de presionar a los miembros para que se adapten al *sistema de exigencia ideal*. -en el caso que nos interesa, la cultura de la investigación-. El segundo se relaciona con la corresponsabilidad entre los miembros, ésta se manifiesta

³⁷ Referidas a la cultura de la investigación referida al planteamiento de Mockus. Las cuales sitúan al grupo en una cotidianidad específica. Sin embargo en este trabajo me voy a detener en este tema. Éste es tema de otra investigación que en la actualidad adelanto en el Suroeste antioqueño y que se llama Los investigación en contexto cultural diversos.

en el sentido de pertenencia y grado de cooperación en la consecución de objetivos comunes y personales. Esta correspondencia es lo que llamamos trabajo colaborativo. Éste ayuda a construir entre los miembros del Semillero pautas de identidad - por lo demás abstractas- que tiene por efecto dar cierta estructura a los procesos de socialización, esto no significa que se excluyan los antagonismos entre los miembros del grupo, al contrario es desde el antagonismo como se construye la experiencia de iniciación en cultura investigativa.

En este sentido la participación de los estudiantes en el Semillero es libre, espontánea, en ella opera el diálogo permanente y la posibilidad de construir en conjunto, en donde se expresa la visión de unos y de otros; siendo posible llegar a compartir creencias alrededor de la ciencia y el conocimiento; para ello es necesario llegar a niveles de confianza que permitan a los miembros del Semillero -incluidos estudiantes y coordinadores- entrar en una interacción y participación permanente que rompa con el trabajo individual y abra paso al trabajo colaborativo. Por consiguiente, la corresponsabilidad crea la posibilidad de empoderar al sujeto, de devolverle la voz, así todos tienen la oportunidad de desarrollar las habilidades necesarias que favorezcan *el deseo de ser*; esto ha de ser alcanzado teniendo en cuenta y a través del clima artificial, el cual facilita la *adaptación continua* de los miembros a los nuevos planteamientos y necesidades del Semillero.

En otras palabras, la mediación que da el grupo se constituye a partir del trabajo colaborativo, señalando, un dialogo entre sujetos que entran en interlocución a partir de la producción escrita, y a través de la experiencia-vivencia de cada uno de sus miembros, desplazando "las inseguridades" de los estudiantes e instalando la confianza a través de la vivencia como resultado de la socialización e interacción.

2.3.3. Socialización y grupo colaborativo

La idea de grupo colaborativo es la que encaja con el modelo de Semillero de Investigación, además porque una de las búsquedas bajo la figura del trabajo colaborativo, es escrutar sobre dos fenómenos que son inseparables: Los relacionados con *la débil apropiación de las reglas y normas de la tradición escrita* y como consecuencia, el poco interés por los asuntos de la investigación científica expresado por los estudiantes³⁸, y los relacionados con la apatía que causa el trabajo en grupos.

³⁸ Esto fue señalado, por la Misión de ciencia y tecnología en el año de 1990, como una "débil conversión cultural" de los estudiantes, Allí se hacía mención a esta problemática en términos de la centralidad de la comunicación y del lenguaje en la vida académica, y como esto afecta dramáticamente a los estudiantes en términos de: Dificultades de comunicar conocimiento y para apropiarse de la tradición escrita. Esto es llamado cuando ingresan a la universidad. Pág 165

Si bien estos asuntos darían para otras investigaciones, sólo me detendré en el último aspecto, aunque debo señalar respecto a la débil apropiación de las reglas y normas de la tradición escrita, que este fenómeno, ha sido abordado desde algunas perspectivas, por ejemplo Bourdieu (1979) muestra, desde la idea de *capital cultural*, los procesos de diferenciación social sancionados por la escuela³⁹; igualmente Bernstein(1997), nos muestra como el temprano acceso a *los códigos*, permite llegar a una pronta apropiación de los conocimientos y de las formas de conocer "validas" por la escuela.

Este asunto también ha sido llamado por Medina (1967), como un fenómeno de "preformación de la vida por la ciencia" en los países del tercer mundo.

Según Medina uno de los problemas cruciales que debe encarar y resolver los países del tercer mundo es la limitada preformación de la vida por la ciencia, en contraste con los países más desarrollados. Esa preformación está determinada con la familiaridad y con las realizaciones de la ciencia, por el contacto con la racionalidad presente en las estructuras básicas de la vida en común y en las instituciones. Es el resultado de un lento proceso que llega a permear las estructuras mentales y deviene fuente de impulso para buscar el "principio de fundamento de las cosas", para buscar responder a los interrogantes de un modo que es análogo al de la investigación y de la ciencia. En ausencia de un medio cultural propicio y formador, como el que se da en las sociedades industrializadas, es tarea de la educación y de la universidad en los países menos desarrollados asumir la creación de las condiciones de acceso de una racionalidad que sea base e impulso para el avance de las ciencias y de la investigación. (Medina 1967, citado por Charum, Jorge, 1990)

Respecto a la apatía que causa el trabajo en grupo, es necesario ver este fenómeno desde los mecanismos de socialización que aluden a los juicios, apreciaciones, hábitos, y modos de comportamiento que son acumulados en el curso de la experiencia del colectivo en que se ubica una persona y que son adquiridos durante la inserción en circunstancias y situaciones diversas que van orientando la experiencia del sujeto.

La entrada en la escuela para el estudiante se caracteriza por ser una etapa llena de situaciones de aprendizaje y descubrimiento, lo mismo podría decirse de la entrada en la universidad, ésta última es un momento de excepcional cambio (Almeida, 1999). Es en este periodo de la vida, cuando el sujeto entra a formar parte de la vida social adulta, cuando interactúa como un actor más, es decir, se produce una internalización de unos valores sociales ajenos a él (Pugach,1992)

³⁹ Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean C. (1979) La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Primera Edición Laia S.A Barcelona.

El sujeto aprende a ser estudiante a través de un proceso de socialización que para unos "está lejos de ser racional y consciente" (García-Valcarcel, 2001) y para otros es contradictorio (Zeichner y Gore, 1990; Lawson, 1992). Durante este periodo se adquiere un conocimiento que, si bien es necesario, viene precedido y acompañado por cierta inseguridad y falta de confianza en sí mismo. Del mismo modo, es en ese momento y a través de tal proceso cuando se aprenden, entre otras cosas, estilos y comportamientos, se afianzan y destierran creencias, etc.

Ahora bien, el estudiante neófito que se inicia en investigación, está inmerso en un universo referido tanto al aprendizaje, como a la adaptación de una cultura situada. En este proceso se produce lo que Benedito (2000) y García-Valcarcel (2001) denominan *choque con la realidad*, es un momento de asimilación de la cultura escolar y de contradicción, puesto que es un proceso lleno de factores inestables, tanto dentro de la persona que se inicia como estudiante-investigador, como en el espacio que le rodea, produciéndose en él cambios en las formas de ver y entender su formación y la realidad, y nuevas percepciones de las situaciones conflictivas y/o problemáticas, etc. Todas estas circunstancias marcan significativamente al estudiante-investigador.

El grupo colaborativo se presenta como una alternativa para la investigación formativa, es así que defino el Semillero de Investigación como grupo colaborativo, de características artificial, que tiene un sistema de interacción propio, que está caracterizado por unas formas internas y unos modos de organización particular y que por consiguiente hace parte de una *totalidad compleja**, que parte de problemas relevantes, que despierten el interés de los estudiantes, posibilitándole activar verdaderas comunidades de pensamiento. En últimas, es un camino hacia una ciudadanía más culta, que pueda tomar decisiones informadas, que tenga la capacidad de criticar las que no se apoyan en criterios razonados.

* Entendida como la cultura que incluye conocimientos, creencias, arte, moral, leyes costumbres, entre otras aptitudes adquiridas por un sujeto como miembro de una sociedad

PARTE III CONCEPCIÓN METODOLÓGICA DEL PROYECTO

Para explicar cómo realicé este trabajo, considero importante aclarar que éste se centró en la investigación cualitativa, apoyada explícitamente en la etnografía. Para seleccionar, sistematizar y posteriormente contar la experiencia asumí como guía las siguientes preguntas (Sandoval, 2002): ¿Cuál es la concepción de conocimiento y de realidad? ¿Cómo me relaciono con el conocimiento a generar? ¿Cuál fue el modo en que construí o desarrollé el conocimiento? Estas preguntas son claves también para Guba y Lincoln (1994), quienes plantean algo similar, pero desde tres niveles de desarrollo de los procesos de investigación.

Frente a la primera pregunta, me interesé por indagar por una realidad que estaba inmersa en el contexto académico de la Universidad de Antioquia, en su Facultad de Educación. Característica importante que pone en contexto los hechos alrededor de la formación en cultura investigativa, además, ayuda a interpretar y comprender la realidad y las formas de sentir, pensar y ser de los sujetos que la habitan.

Para la segunda pregunta, me ubiqué en el paradigma crítico, pues considero que el conocimiento se construye a partir de las interacciones entre el investigador y lo investigado; específicamente en esta investigación media el grupo colaborativo, que necesariamente influye en todas las personas que participan en la generación de nuevos conocimientos y en la transformación de las realidades que comparten. En este sentido el Semillero de Investigación de la Facultad de educación del grupo de investigación Diverser, es el lugar donde se desarrolló este estudio y en este sentido es una realidad construida desde el diálogo y la reflexión continua entre/con los miembros que lo conforman.

Respecto a la última pregunta -¿cuál fue la ruta seguida?-, es importante decir que se construyó a la par con el proceso de sistematización, el cual puede resumirse en tres momentos: momento de indagación y búsqueda de la experiencia del Semillero, momento de significación de la experiencia del Semillero de la cuarta cohorte y momento de localización, focalización y significación de la experiencia del Semillero. Momentos que no se dieron de manera lineal, sino más bien como un proceso de apropiación que se hizo conciente a medida que la interacción permanente transformaba las percepciones de las personas involucradas.

En una concepción metodológica como ésta operan tres condiciones de la investigación cualitativa; la recuperación de la subjetividad, en tanto nos devela las creencias y el sentir desde la voz del sujeto; la reivindicación de la vida cotidiana, de la cual nos interesa la experiencia-vivencia del sujeto a partir de los significados que le asignan a los fragmentos de la realidad espacio-temporal, y la ínter subjetividad como medio para acceder a la cultura y su contexto.

3.1 Enfoque epistemológico e investigativo

Este estudio descansa en los presupuestos epistemológicos de la teoría crítica con respecto al sujeto, la etnografía y la etnometodología. La recolección y análisis de la información se apoya en dos fuentes de la indagación cualitativa, la sistematización de experiencias y la observación directa o participativa. Veamos cada uno de ellos.

Desde la mirada de la pedagogía teoría crítica la realidad se concibe mediada por un realismo histórico y moldeado por factores sociales, políticos, culturales, económicos, éticos y de género como lo expresan Guba y Lincoln (1994). Esta mirada nos hace ver que todas las relaciones humanas están intervenidas por las relaciones de poder que son constitutivas del contexto en que se mueven y desarrollan su vida cotidiana los sujetos. Un aspecto clave de este enfoque para la investigación fue la relación dialógica que permitió la corresponsabilidad entre investigador-coordinador y el grupo Semillero de investigación Cuarta Cohorte.

Lo anterior permitió que la posición de investigador-coordinador se construyera en interacción permanente con el grupo; no fue el lugar de autoridad que ocupa el maestro en el salón de clase, sino más bien, una construcción transaccional de la autoridad que permitió transformar el lugar del investigador-coordinador en un proceso formativo que requería diferentes maneras de pensar la relación conocimiento y pedagogía. Algunos de estos elementos que muestran esta relación fueron el desarrollo en conjunto de los módulos de estudio, la construcción de las propuestas investigativas de los estudiantes, la gestión en la universidad, la presentación del Semillero de investigación en diferentes eventos nacionales por parte de algunos participantes, la construcción de textos en conjunto entre estudiantes del semillero y coordinador, entre otros.

En síntesis, desde el enfoque de la pedagogía crítica, se incorpora lo que se ha denominado una *política de la diferencia*, en el sentido de que existen distintas formas de leer el mundo y distintas formas de producirlo. Por ejemplo, tratar a todos los estudiantes de la misma manera es ignorar las experiencias vividas que les constituyen, dejando por fuera la historia y el aprendizaje del contexto, negándoles la voz y por consiguiente el poder. En este sentido, desde la pedagogía crítica, se hace énfasis en la cultura como campo de lucha en donde se construyen las identidades y se movilizan los deseos. Esta opción pedagógica elegida, se sitúa en medio de las representaciones simbólicas del sujeto, planteando cuestiones acerca de qué significa y cómo se incorpora la investigación en la vida cotidiana del sujeto

Otro de los presupuestos de esta investigación es el de la etnometodología (Cicourel 1964, Garfinkel 1967, citados por Coulon, 1998). Ésta es una *práctica interpretativa*, una constelación de procedimientos, condiciones y recursos a

través de los cuales la realidad es aprehendida, entendida, organizada y llevada a la vida cotidiana.

Como todo enfoque cualitativo, la etnometodología trata de llegar a la construcción de estructuras del comportamiento humano, es decir, a sistemas explicativos que integren procesos y motivaciones, intencionales y funcionales, o patrones de conducta humana, individual o social, que nos dé una idea de la realidad que tenemos delante. Esta realidad puede ser única e irrepetible, propia sólo de ese grupo humano étnico e institucional, o de la experiencia-vivencia del sujeto, pues, como dice Geertz, citado por Coulon, quizá el conocimiento "*es siempre e ineluctablemente local, pero pudiera ser también generalizable. Si es o no generalizable, lo dirán otros estudios o investigaciones comparativos con otros grupos*" (Coulon, 1998).

La *etnometodología* no se centra tanto en el **qué** de las realidades humanas cotidianas (qué se hace o deja de hacerse), sino en el **cómo**, es decir, en la *modalidad* de su procedimiento, desenvolvimiento y realización, que puede ser en gran parte un proceso que se desarrolla bajo el umbral de la conciencia, una estructura subyacente que determina la realidad social. De ahí, que la etnometodología sostenga que todo es susceptible de *interpretación* y que "nada habla por sí mismo"; que el desafío de todo investigador cualitativo es buscarle el sentido o los sentidos que puedan tener. Este "buscarle el sentido" constituye un auténtico "*arte de interpretación*"; de ahí que este sentido pueda ser bastante diferente de acuerdo a la perspectiva *étnica, de género, de cultura* y demás aspectos identitarios, tanto del grupo social estudiado como del investigador.

En el trabajo de campo de este estudio, fueron importantes estos presupuestos de la investigación cualitativa, ya que el trabajo de interpretación, estuvo influenciado por categorías como grupo, socialización, experiencia-vivencia; reconocidas en el vocabulario de los integrantes del Semillero, en las tareas organizativas, en cada uno de los encuentros y orientaciones profesionales del coordinador y de la cultura grupal, que le asignaron al estudio un significado particular.

Otro aspecto clave de este enfoque para este proyecto fue resaltar la construcción social, cotidiana e incesante de las instituciones en las que vivimos; por eso la iniciación en cultura investigativa, es tratada como conocimiento objetivado, de ahí se deriva que la actividad científica es el producto de un conocimiento práctico (actores profanos) y como cualquier otra realización de la cultura, se basa en un contexto implícito de conocimientos.

3.2 Procedimiento para la recolección y el análisis de la información

Para comprender el transcurrir el proceso de análisis e interpretación, la información recogida fue organizada en unidades que informan el proceso formativo (**Anexo 2**) y unidades significativas (**Anexo 3**).

Las unidades que informan el proceso formativo⁴⁰ son las situaciones que se crean desde la experiencia-vivencia del Sujeto y los componentes del proceso formativo del SdeI. Se construyen en interacción con los relatos y se refieren a aquellos cambios que se dan en la experiencia personal de los integrantes del SdeI. Categorías como género, clase y origen ayudan a reforzar detalles, o cualidades que se encuentran en el centro de la interacción humana, como por ejemplo, cambios con respecto a la relación que establecemos con el contexto, el conocimiento, la investigación, la formación y la educación.

“Me presenté a este Semillero porque lo vi muy organizado y tal vez tenía otra visión de la investigación y me permitiría ver la universidad de otro modo y a mi mismo me ayudaba a comprender por qué estoy estudiando”.
(Entrevista convocatoria, estudiante, SdeI)

Una unidad significativa son los hilos que unen el tejido de la interpretación, en otras palabras, es el trozo de información que retiene la representación que hace el sujeto desde la experiencia, no sólo del complejo proceso formativo-investigativo planteado desde el SdeI, sino también del contexto, en donde confluye aspectos socio-culturales, socio-políticos, religiosos y/o personales, que influyen en la manera en que el sujeto se relaciona con el conocimiento.

El siguiente relato, a propósito de cómo un sujeto lee la realidad, cómo la aprehende, la entiende, la organiza y pone en practica la vida cotidiana. En éste, se recupera una narración que tiene alrededor de la pobreza y el desarrollo del resguardo indígena de la Comunidad Emberá-Chami de Cristianía del municipio de Andes; de donde es originario el estudiante. Unidad que es mucho más amplia, sin embargo sirve como ejemplo de lo que sería una *unidad significativa*.

[...] lo que pasa es que [...], cuál es el pensamiento con los indígenas [...], si usted se pone [...], pa' la muestra un botón, si usted en este momento va al territorio indígena que hay acá, [Cristiana], entrecomillas es un territorio que siempre va a permanecer así porque es que [...], el rico piensa como rico, el pobre piensa como pobre, o sea, cada cual está para lo que es, y en ese orden de ideas., la idiosincrasia, la forma natural de ser de ellos es vivir en esa situación de pobreza, de indigencia, de pedir. Si usted compara el estilo de vida de ellos

⁴⁰ Estas unidades son: Actividades formativas, Sesiones de trabajo, Jornadas de trabajo, Módulos de lecturas, Eventos, Asesorías, proceso ondas, presentación a convocatorias, asistencia a Seminarios entre otros.

y el estilo de vida de nosotros, ellos no progresan porque, ellos tienen una indisciplina y esa indisciplina va acorde con su estilo de vida. Alguna vez, parte del territorio que ellos ocupan era de un blanco, entrecomillas un blanco, les daba trabajo, les daba el jornal toda la semana, mercaban, tenían ellos trabajo y tenían esas tierras produciendo maravilla... Por muchas circunstancias que se dieron le expropiaron la tierra a ese señor; hoy por hoy ni producen, eso está en rastrojo, o sea, la productividad y la rentabilidad del activo de la tierra está en nada; mire, aquí, aquí la universidad para ellos es gratis, tienen acceso ¿sí? Y no hay ni uno sólo, no les interesa; esa gente no progresa, ¿por qué? porque no hay esa toma de conciencia, la razón de ser del indio no es progresar, así se diga lo que se diga [...] hay unos que sí, pero hay otros que nada. [Convocatoria, Sede Andes, Universidad de Antioquia, Julio de 2005. Transcripción de entrevista].

Este ejemplo de Unidad significativa deja ver la prefiguración de un relato, a través de la experiencia personal vivida de un estudiante, que señala una **narrativa**⁴¹ estereotipada del contexto, remitiéndonos a problemas culturales, como el desarrollo de un grupo social específico, desde perspectivas que ignoran la diferencia y la diversidad del Ser.

Desde las *unidades significativas y las unidades que informan el proceso formativo* aparece la prefiguración, la configuración y la reconfiguración de la experiencia-vivencia del sujeto como categorías que guiaron la reflexión y estructuran el análisis e interpretación de la información. De este modo, el análisis está basado en la propuesta del análisis narrativo de Pineu y Le grand, citados por Bolívar & Fernández (2001) permitiendo realizar constantemente una interpretación "libre" de la experiencia de iniciación. Veamos algunos ejemplos:

El de prefiguración de relatos mediante la experiencia temporal vivida, en el caso de la cita que a continuación presentamos se refiere al de la imagen de investigador que tenía uno de sus integrantes al momento de ingresar al SdeI:

Por mucho tiempo guardé en mi memoria la imagen de un investigador a una persona casi al borde de la locura, con los cabellos de punta, canosa y despeinada, de batola blanca en medio de un laboratorio y rodeada por cantidad de frascos con sustancias extrañas y peligrosas puestas en estantes. Esto era lo que las solapas de los libros de ciencias naturales y de química nos mostraban casi siempre que se comenzaba un nuevo año escolar. Quizá por esto era que pensaba que los únicos que investigaban eran las

⁴¹ El enfoque del análisis narrativo plantea tres fases según Pineu y Le grand, citados por Bolívar & Fernández (2001), [1] Fase de prefiguración del relato: mediante la experiencia temporal vivida, [2] una fase de configuración de la experiencia vivida por la narración y su puesta en intriga, y [3] una fase de refiguración de la experiencia mediante el acto de lectura. (87-115).

personas con este aspecto y que yo no llegaría a serlo (Relato final, participante SdeI)

El proceso de configuración de la experiencia vivida por la narración y su puesta en intriga, en el caso de la siguiente cita, se refiere específicamente a la imagen de investigación y del estudiante de ciudad:

[...] hoy tengo en mi memoria una imagen totalmente diferente a la que tenía en otrora de la investigación. Es decir, que ésta no es solamente para la gente inteligente, para quienes están en las Universidades de la ciudad, como tampoco es un imposible, aunque requiera de trabajo, responsabilidad y dedicación. (Relato final, participante SdeI)

Y respecto al proceso de refiguración de la experiencia, mediante el acto de lectura y la escritura, en el testimonio que a continuación se presenta evidenciamos cambios, específicamente en la integración de conocimientos desde la experiencia de escritura del proyecto de investigación en relación con los cursos del pregrado:

[...] Por otro lado, los ámbitos tanto académico como formativo estuvieron altamente marcados por el proceso. En el primero el proyecto escrito se constituyó como eje central para los cursos vistos durante el semestre que estaba cursando en la Universidad, puesto que adquirí la habilidad para relacionar cada teoría o experiencia con lo que venía trabajando y me interesaba investigar, combinando de esta manera formación académica con formación investigativa, dos modos y metodologías diferentes de adquirir conocimiento conjugados en un solo objetivo. (Relato final, participante SdeI)

Cabe anotar que no es posible afirmar que hubo un proceso diseñado desde el rigor metodológico que ameritara un enfoque de esta naturaleza; por el contrario, los tres procesos señalados anteriormente permitieron observar y construir de modo permanente tanto la propuesta formativa como la propuesta investigativa, además de observar los elementos puestos en juego desde que se inició la conformación del SdeI.

3.3 La sistematización y el análisis de la experiencia.

Aunque la sistematización no es necesariamente tema de especialistas académicos, sí requiere desarrollar habilidades para llevarla a cabo, pues su valor como nivel inicial de conceptualización, la ubica en un espacio de abstracción y elaboración que implican una excelente disposición a la lectura crítica. Ahora bien, es necesario que quien

sistematiza haya hecho parte de la experiencia en alguno de sus momentos o etapas, para permitirse recoger los sentidos de la práctica e interrelacionarlos con quienes son sujetos de esa práctica.

La sistematización es un proceso cualitativo que abre en la cotidianidad formas de conocimiento y hace de los procesos particulares elementos significativos para generar aprendizajes y contrastar experiencias similares. Crea nuevos conocimientos, en la medida en que su objeto de conocimiento es la experiencia desde los procesos y sus dinámicas; aporta explicaciones sistemáticas para la reflexión, y hace una lectura cualitativa en la construcción del significado o conocimiento de los fenómenos. La sistematización planteada aquí tiene tres momentos significativos que permitieron construir una narración que facilitarían interpretar la experiencia de iniciación cultura investigativa.

Este momento correspondió a la búsqueda del horizonte para la comprensión de la propuesta Semilleros del grupo de investigación Diverser, desde que se inició en el año 1999 hasta el año 2004. Esa búsqueda comenzó con la pregunta ¿Tiene algo de significativo el Semillero de Investigación, para sus integrantes?

Para responder a esa pregunta realicé un primer sondeo que posibilitara, en primer lugar, ubicar de manera panorámica el Semillero como algo significativo desde la voz de sus protagonistas. Luego, inicié un proceso de sistematización que permitiera reconocer lo que había ocurrido a lo largo de esos años en esta propuesta formativa. El resultado de esta sistematización fue la organización del archivo digital⁴² que da cuenta de la búsqueda de horizonte y comprensión para entender la propuesta Semilleros de investigación.

Con el archivo organizado, se dio inicio a la descripción del vasto cúmulo de información que se organizaron por medio de unidades de significados, éstas las presento en un archivo en formato digital anexo a esta investigación en la que se encuentran: documentos, transcripciones, correspondencias, fotografías, reuniones, conversaciones, escritos, ensayos, proyectos, e-mail, relaciones con otros grupos, entrevistas, viajes entre otros.

Organizado el archivo en estas unidades, la sistematización y el análisis de la experiencia consistió en reducirlas según el contenido de que tratara cada texto escrito, y de esta manera dar inicio a la categorización que facilitara organizar y comprender los motivos que empujaban a los estudiantes a participar en un proceso organizativo como el Semillero de investigación.

La categorización resultó por la interpretación de los textos reunidos en los archivos, a través de un procedimiento inductivo-deductivo emergió el sistema de categorías que se elaboraron según los textos que iba encontrando, hasta llegar al

⁴² Ver anexo

que consideré definitivo. Por tanto, puedo definir la construcción de las categorías como un sistema flexible y determinado siempre por el contexto desde donde se han obtenido los datos.

De esta manera, la búsqueda de horizonte y comprensión de la propuesta SdeI se convirtió luego en una narración de apertura apoyada en observaciones abiertas y entrevistas, que dan cuenta de la "experiencia de acceso y construcción de sentido en los procesos formativos desde el Semillero de Investigación" (Parte 4.2). Esto último me ayudó a tomar conciencia de mi inexperiencia en la formación de estudiantes en investigación.

En síntesis esta práctica es la construcción de una narrativa que consistió en un encuentro con la etnografía y marcó la necesidad de reorganizar las categorías iniciales que me permitieran obtener algunas pistas, más elaboradas, para afirmar la idea de que el Semillero se puede leer con el paso del tiempo como una experiencia significativa. (Parte V de este estudio)

3.4 La localización, focalización y significación de la experiencia del Semillero

Para el análisis de este momento de significación de la experiencia del Semillero, opte por el empleo de un proceso inductivo que permitió reducir las categorías iniciales y relacionarlas entre sí, Descubierta dichas relaciones se profundizó en el significado que tenían a partir de las ideas de: escenarios de cultura, estructura, fundamentación teórica y enfoque de investigación del Semillero (idea que la retomo del estudio llamado Estado del arte de Semilleros de investigación, citado en este trabajo)

De este modo en este momento se redescubre el Semillero, a partir la revisión y lectura cuidadosa de las relatorías de las secciones y jornadas de trabajo, de las planeaciones, de las propuestas de investigación, y de las producciones escritas de los integrantes; lo anterior permitió hacer una descripción de la estructura, la fundamentación teórica y el enfoque de investigación elegida por el Semillero

Es en este momento cuando emergieron categorías que sirvieron para "*comprender*" el significado y el lugar que se le asigna a la investigación en el pregrado, a partir de categorías como grupo, socialización y experiencia-vivencia -descritas en el marco referencial-, También desde éstas se evidenció la desarticulación de los grupos y en la falta de claridad en los departamentos de la Facultad de educación, respecto a la investigación formativa y a las prácticas de los estudiantes*.

* Esto se hizo evidente en el evento de socialización de Semilleros realizado en el mes de septiembre del año 2004 con motivo del cierre de la experiencia de la Cuarta Cohorte.

Los datos se recogieron por medio de observaciones que se llevaron a cabo durante el periodo académico 2002-2004. Sus principales actores fueron los estudiantes que participaron de la experiencia de SdeI de la cuarta Cohorte. Esto se evidencia a través de la realización de entrevistas, producciones personales y diarios de campo. Es en este punto cuando a través de relatos comienza a develarse la experiencia-vivencia de los y las estudiantes en el proceso de iniciación en el SdeI, la cual no tiene cabida en cuerpos teóricos aprendidos o aplicados y es precisamente cuando la propuesta formativa del Semillero cobra significación.

La técnica utilizada para la recogida y análisis de la información fueron narrativas, relatos y entrevista semiestructuradas, puesto que se buscaba crear una narración que permitiera comprender lo que ocurría. Las entrevistas buscaron encontrar "lo que es importante y significativo", descubrir acontecimientos y dimensiones subjetivas de las personas, tales como creencias, pensamientos, valores, etc. (Buendía, Colás y Hernández, 1998). El proceso seguido para la realización de las entrevistas fue el siguiente: en primer lugar conversábamos sobre algunas opiniones personales acerca de diversos temas; luego de escribir algunas de estas conversaciones, se realizaban la entrevista definitiva para su transcripción y codificación.

Para reforzar la comprensión de la experiencia-vivencia se emplearon narrativas escritas por los integrantes, que posibilitaron pensar y abrir los datos y nos dio una gran variedad de estrategias analíticas, que ayudaron pensar sobre la manera como se construyen y manejan cultural y socialmente los relatos y las historias de los sujetos (Coffey & Atkinson 2003); también, se emplearon registros fotográficos, escritos y grabaciones producidas en los diferentes espacios y encuentros de discusión o debate y de socialización, instrumentos muy útiles para rescatar la voz de los y las estudiantes.

Finalmente, con esta metodología consideré que la voz del estudiante se fortalece y el Semillero de investigación empieza a tener otro sentido para la facultad y para los estudiantes, es por ello que puedo decir que esta sistematización deja planteado futuros estudios que deben ser abordados desde diversas perspectivas de estudio por metodológicas. Un preámbulo de esto es el intento por hacer -y que no será presentado aquí sino que será publicado en otro lugar- un estudio de caso cualitativo, el cual se constituyó una oportunidad para profundizar en la discusión que va sentando las bases de la investigación en el pregrado y muestra que hay que hacer nuevas críticas al paradigma desde donde se concibe la investigación, y por consiguiente deliberar desde la perspectiva de la teoría crítica, los estudios culturales y poscoloniales algunos de los presupuestos culturales que guían lo que se ha denominado cultura investigativa.

PARTE IV RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

4.1. La búsqueda del horizonte para la comprensión de la propuesta Semilleros de Investigación

Para buscar el horizonte del Semillero veo necesario hablar a través de la experiencia de otras voces diferentes a la mía. Estas voces dijeron haber encontrado en el Semillero un espacio positivamente diferente, en muchos aspectos a otros espacios académicos, culturales e intelectuales en la Universidad. Así mismo, una de las animadoras del SdeI afirmó que los Semilleros presentan algunos elementos que, "dan pie a pensar que se convirtieron en algo significativo" (Entrevista coordinadora del Semillero de Investigación cohorte 1).

En la búsqueda del horizonte para comprender la propuesta SdeI hay mucho caminos que desandar, hacerlo es descubrir la riqueza de la experiencia, rica no sólo referida a la escritura de carácter científico, sino también a los procesos de comunicación que existen en los procesos formativos de investigación, y a los sueños de sus integrantes. *¿Qué tiene de especial el Semillero de investigación de la Facultad de Educación que lo hace diferente y que tal vez lo convierte en una experiencia significativa?*

Diversos testimonios responden a esta pregunta⁴³. La organización del archivo digital del Semillero da cuenta de una rica gama de interacciones que hacen parte del universo de posibilidades para comprenderlo como una experiencia significativa. Desde estas voces protagónicas, la búsqueda de horizonte emergen los siguientes temas:

4.1.1 Un espacio para disonantes

- ◆ Para disonantes con el pènsum del pregrado de la Facultad de Educación

Yo siempre me había quejado mucho de que en la facultad no había espacios para uno producir desde uno, y además me mamaban las clases así, sobre manera. Si he tenido tres clases en las que yo diga, he aprendido, he podido... o sea, las lecturas me han aportado, las discusiones me han aportado, son muchas... (Entrevista Integrante Semillero)

⁴³ Ejercicio de búsqueda del horizonte realizado en el 2003 en compañía de Liliana Rendón, Zayda Sierra y Liliana Osorio a quienes les estoy agradecido por sus aportes

- ◆ Para disonantes con la realidad social del país

La socialización que se da en el Semillero es hacia personas que están muy conscientes de qué quieren, hacia dónde van, que no están conformes con la realidad tanto del país como de la academia y la sociedad, entonces quieren ser actores que participen en un proceso diferente. (Entrevista Integrante Semillero)

- ◆ Para disonantes con los contenidos de la carrera y la ausencia de investigación en el pregrado.

En el pregrado en que yo estoy me sentía muy inconforme con todas las materias que veía, y entonces yo decía: pero cómo es que uno estudiando licenciatura y no le enseñan investigación y me parecían muy vacíos los contenidos de la carrera. (Entrevista Integrante Semillero)

- ◆ Para disonantes con el sentimiento de vacío que generan las clases y profesores/as en el pregrado

...como teníamos la idea pues de que algo nos estaba faltando en el pregrado, no nos llenaban las clases, la metodología, de pronto la filosofía de los profesores, sentíamos ese vacío. (Entrevista Integrante Semillero)

Ese sonido disonante, ese vacío es quizás la falta de **un espacio para soñar**. Una de las características que nos hacen diferentes de los demás animales es nuestra capacidad de soñar y cuando ingresamos a la universidad, es porque tenemos un sueño o muchos sueños que creemos poder realizar en la medida en que adquirimos nuevos y variados conocimientos. Algunos sueñan ser médicos, odontólogos, maestros, ingenieros... pero, esos sueños van más allá del mero hecho de ser profesionales; soñamos transformar el mundo, la sociedad, transformar tantas cosas que nos parece que están mal o simplemente, transformarnos a nosotros mismos, hacernos cada vez mejores en lo que hacemos y en lo que somos.

No obstante, en muchos casos la elección hecha no llena esas expectativas; aunque seguros de que hemos elegido bien, sentimos que algo nos falta, que falta un espacio, un terreno firme en el cual cimentar esos sueños. Ese espacio, para algunos/as participantes del Semillero, parece estar en la investigación y en el Semillero...

El espacio del semillero es una oportunidad que uno se da para aprender, para soñar, para divagar, para... (Entrevista Integrante Semillero)

En la medida en que esos sueños se vivan como proyectos, en la medida en que se escuchen esos sueños, se crea en ellos y se potencien; se crea un espacio que agrada, en el que el cansancio no se constituye en un obstáculo y la impotencia que a veces se siente sea subsanada con palabras de aliento e incluso muchas veces con "regañones de aliento", las ya famosas "enjabonadas". Es un espacio afectivo, como lo llamó uno de sus exintegrantes.

Recuerdo un encuentro de semilleros, allí se nos escuchó, como éramos en realidad, estudiantes en formación como investigadores, no se nos trató como alumnos, como estudiantes, como novatos, no; ¡como que ya éramos estudiantes investigadores! O sea se nos reconoció como un crédito, muy grande. Yo vuelvo a lo primero, para mí eso es como el reconocimiento de lo que el otro hace, el querer escuchar al otro, eso tiene que ver con ser afectivo, lo que era parte de mi proyecto, del proyecto que teníamos nosotros. (Entrevista Integrante Semillero)

4.1.2 Un espacio para surcar ideas

Pero no es por arte de magia que esos sueños se convierten en proyectos; los sueños se convierten primero en ideas, esas ideas son semillas, al contrario de lo que pudiera pensarse, son las ideas las semillas y no los/las participantes; son las ideas las que le dan el nombre a un "semillero de investigación". Los/las participantes, llegaron al semillero, sembraron sus ideas, trabajaron duro para surcarlas y verlas germinar, para verlas florecer y dar su fruto. Dos testimonios, muestran que el Semillero es un campo apropiado para surcar las ideas.

... ese espacio en el que yo pudiera reflexionar, y además aprender a escribir, poder producir. Lo que yo te digo, por ejemplo, a mí me inquietaba mucho lo que yo podía hacer con el teatro, con niños en educación básica. Esa reflexión, una inquietud que tenés no la podés hacer, en los cursos se te pierde; (Entrevista Integrante Semillero)

... creo que en el semillero fue que yo vine a despertar como... lo que era en realidad mi vocación, como educador. Y algo que no conseguí de una forma directa, pero tal vez sí indirecta, la literatura. A través del Semillero afiancé más mi vocación literaria, a través del ejercicio de la lectura, la escritura, de la meditación y de las tertulias que logramos hacer. (Entrevista Integrante Semillero)

4.1.3 Un espacio para la transdisciplinariedad

Uno de los objetivos del semillero ha sido generar un dialogo con entre diferentes saberes que manejan los y las integrantes, pues hay entre ellos/as, además de estudiantes adscritos a los diferentes programas de licenciatura de la Facultad de Educación, otros/as que pertenecen a diversos programas como Sociología, Idiomas, Artes, Filosofía, etc. Esta diversidad de saberes en el Semillero, antes que convertirse en un escollo para su buen desarrollo, se ha convertido en un factor de enriquecimiento gracias al diálogo que se ha generado en el mismo.

A mi me parece que el semillero es un espacio muy interesante, me encanta, me ha ayudado a formarme, a construirme en otros saberes que desconocía y, desde esa interdisciplinariedad, a mirar la sociología, la antropología, la educación... tener una visión más abierta ante el mundo, no sólo entre mi disciplina, sino que ella tiene que entrelazarse con otras. (Entrevista Integrante Semillero)

Ese dialogo que circula en el semillero, permitió la discusión entre algunos profesores y profesoras de la Facultad a lo que la coordinadora de la iniciativa argumentó:

...intuía que esta generación se está haciendo preguntas que son serias para el país y serias para la educación. Ahora, no soy yo la persona que les ha de dar todo el saber. La idea es que el Semillero potencie el aprender a aprender, yo lo que voy a tratar es de enseñarles a que ellos se preparen para que cuando hablen con la experta o el experto sean reconocidos como interlocutores válidos. (...) cuando un estudiante le dice [a un profesor], estoy leyendo un texto suyo, sé que usted está discutiendo esto y tengo estas preguntas, el profesor seguramente lo invita a conversar. Eso es lo que quiero. No soy yo quien sabe todo, por supuesto que no, e inclusive yo he aprendido enormemente de las consultas y discusiones. Me alegré mucho porque me pusieron a estudiar cosas que a mí no se me habría ocurrido estudiar. (Entrevista coordinadora Semillero)

4.1.4 Un espacio para buscar nuevas perspectivas

Una de las razones para ingresar al Semillero en la cual coincidieron varias de los registro revisados, fue la de que no se vislumbraba en la academia, un horizonte despejado hacia el cual encaminar sus inquietudes investigativas; los programas no dejaban ver esa luz al final del camino y dejaba un sentimiento de incertidumbre. Sólo se vislumbraba la opción de insertarse en el sistema laboral colombiano, de seguir reproduciendo errores históricos, de meterse en viejos y caducos moldes. El

Semillero inició de este modo un recorrido no culminado que empezó a despejar incertidumbres; al poner la investigación como centro del debate y como valuarte claves, del proceso de socialización en el grupo. Ambos escenarios abrieron horizontes que posibilitaron alternativas al laberinto en el que se encuentra la educación en Colombia.

Las lecturas del Semillero, me llevaron a otras lecturas y a otras más y de pronto me sentí con más fuerza, con más discurso, con una visión más amplia, cierto, (...) sentí que estaba despertando, que estaba cambiando mi manera de pensar, que estaba volviéndome más abierto, menos dogmático, que había muchos caminos para seguir y que no podíamos hablar de que había uno malo y uno bueno, no, que todos eran posibles y... (Entrevista integrante Semillero).

Lo encontrado en estos testimonios permitió abrir el basto archivo que se encontraba guardado en este proceso formativo y reforzó y potenció las preguntas de este estudio. Con este horizonte abierto, organicé la información de la experiencia del Semillero en unidades portadoras de significado para darle sentido a la experiencia formativa desde el estudio de caso propuesto.

4.2 Experiencia de acceso y construcción de sentido en los procesos formativos desde el SdeI

Antes de iniciar las entrevistas sobre el "acceso a la investigación". Estuve mucho tiempo reflexionando sobre cómo darle sentido al archivo que se me presentaba ante mis ojos como un monstruo de mil cabezas. Ya tenía identificadas las personas del Semillero que me ayudarían con este propósito. Algunos de ellos ya eran muy cercanos a mí, debido a que veníamos trabajando juntos por lo menos desde un año atrás, esto me llenaba, sin embargo, de cierta insatisfacción de saber que estas personas siempre estuvieron dispuestas a colaborar.

Con estos elementos decidí buscar en los archivos algunas de las entrevistas que ya había realizado y retomé algunos testimonios que había recopilado de experiencias de estudiantes que habían iniciado trabajo de campo en sus propuestas de investigación. Para iniciar esta búsqueda acudí a diversas voces, alrededor de cinco entrevistas que se mezclaron en este ejercicio, cuatro fueron realizadas a estudiantes de la Universidad de Antioquia, tres mujeres y un hombre, estudiantes de licenciatura en educación; este primer grupo tiene como característica que participaron en el Semillero de Educación y en procesos formativos que el currículo de la Universidad no ofrece.

4.2.1 Conocer (nos) desde otras experiencias

Antes de iniciar la organización de la información propuse a los integrantes del Semillero realizar una entrevista cualitativa. La idea era tener a una persona enfrente, en la cual todos/as experimentarían un proceso formativo de investigación desde la entrevista cualitativa. En mi caso me fui a entrevistar a una persona ajena al Semillero, esta experiencia de entrevista referida a alguien que estuviera por fuera del contexto universitario, particularmente la del joven del barrio Moravia de Medellín tuvo todas las condiciones ideales para desarrollar una "buena entrevista" tal como lo plantea Hammersley y Atkinson (1994) por medio del *acceso, las relaciones sociales en el campo y los relatos*. Digo que fue favorable debido a que desde esta experiencia viví la curiosidad por saber como iban a desarrollar dicho ejercicio los estudiantes del Semillero.

En mi caso, entrevisté luego a cada miembro del Semillero para saber como vivieron este ejercicio de entrevistar a alguien. En este sentido, el ejercicio de entrevista que realicé no experimenté el proceso de enfrentarme con situaciones como el rechazo o la negativa a no tener acceso a la entrevista; como sí le ocurrió a una estudiante del Semillero:

"....el hecho de yo acercarme mostrando interés sólo en mi investigación, me mantuvo como menos sensible ante las problemáticas que me exponía esa persona. La entrevista, es como una cosa contradictoria, el trabajo que yo fui haciendo con las personas entrevistadas, sentía que me fue aislando de sus propios problemas y siempre los miraba como objetos de investigación, pero nunca como personas de investigación, entonces hubo un momento en que yo creo que las relaciones se fueron distanciando, hubo momentos tensionantes, entonces era la preguntadera, inclusive mucha gente me tiró la puerta encima..." (Entrevista estudiante del Semillero)

Desde la pregunta que me motivaba a hacer este ejercicio, descubrí en los integrantes del Semillero creencias que los influyen en el momento de hacer una entrevista; aparecieron testimonios sobre la experiencia investigativa referida a la construcción del otro a través de grupos:

".....la investigación es grupo y eso es muy significativo porque estamos en un mundo, vuelvo y digo, demasiado contradictorio, donde los medios de comunicación están llevando a que la persona sea cada vez más individualista, por otro lado te dicen que tienes que trabajar en grupo, bueno es como una cosa ahí toda especial....." (Entrevista realizada a una estudiante del Semillero)

Este tipo de testimonio me remitió a la pregunta de cómo se construye un proceso formativo significativo desde la investigación. Esa fue la inquietud que me llevó a seguir buscando en otras experiencias realizadas por mis compañeros/as la forma de construir la confianza o la participación desde la entrevista. Este punto es bien importante debido a que la entrevista se convierte en una puerta de "acceso", en la que la palabra producida es un espacio-tiempo no determinado por el entrevistador, en donde la voz del Otro se convierte en una historia no pensada, en un conocimiento cultural guardado por los participantes de la investigación, constituyéndose en portadores (concientes o no) de situaciones sociales únicas. Al respecto una compañera entrevistada, cuyo interés era incentivar la organización en una comunidad desplazada expresaba:

"Cuando entrevisté al líder del barrio, me di cuenta de que la iniciativa por la investigación, también era de ellos y no sólo era un interés mío, eso para mí fue de mucha alegría, porque yo creo que lo difícil es hacer que la intención de investigar sea de un grupo. Cuando las cosas empiezan por una persona a veces es más difícil que cuando empiezan por un grupo" (Entrevista realizada a una compañera de semillero por otro estudiante)

Es sólo un ejemplo que muestra lo complicado de iniciar un proceso y más aún, lo complicado de comprender la información que "no nos es fundamental para la investigación"; por eso, si bien la entrevista es importante, no logra registrar todo lo esperado y mucho menos se alcanza a comprender toda la información recopilada. Al respecto Hammesley y Alkinson recomiendan *"Registrar hasta las cosas que no hemos comprendido inmediatamente, por que posteriormente pueden ser importantes" [...] pues "muchas actividades se desarrollan [y pueden ocurrir] en determinados momentos y ello permite [comprender otros procesos]" (Hammesley y Alkinson 1994)*

Como resultado de este ejercicio, logré reconocer las dificultades en que se realizan las propuestas de investigación de los estudiantes del Semillero. Lo que se dio allí en esta experiencia fue en términos generales, conversaciones en las cuales se hizo evidente un ejercicio democrático, que develó (en buena hora) la importancia de participar y pertenecer al semillero de investigación. En ese sentido el ejercicio planteado fue una oportunidad para acercarnos al mundo de cada uno de los y las integrantes del Semillero

En consecuencia, en esta primera experiencia, el acceso, las relaciones sociales en el campo y los relatos, produjeron testimonios no esperados. Sin embargo mi insatisfacción seguía latente pues en esta experiencia no hubo muchas respuestas

que me permitiera comprender los muchos motivos que me facilitarían conocer el porqué de la participación en el semillero y de su organización interna.

4.2.2 El acceso al Semillero y la construcción de la experiencia desde otra experiencia

Cuando decidí mirar hacia otros horizontes que me dieran la posibilidad de comprender mejor la complejidad del Semillero fijé dos propósitos, el primero entrevistar una persona que no fuera de la Universidad y segundo que fuera joven. Con eso podría mirar cómo percibe esta persona los procesos organizativos desde otros lugares y mirar en qué coincide o se diferencia su experiencia con la de los y las estudiantes del semillero.

Decidí realizar una entrevista a alguien que estuviera por fuera del contexto universitario, y poder tener percepciones diferentes sobre el acceso, la participación, los relatos sobre la experiencia que viven los estudiantes al realizar una entrevista, y así poder comparar algunos conceptos respecto a la construcción de sentido en procesos formativos de investigación desde el semillero de investigación.

Para ello entrevisté a un joven líder deportivo del barrio Moravia de la ciudad de Medellín. Tenía como característica no haber terminado su bachillerato y escasamente sabía leer. El propósito de esta última entrevista era comprender qué pasaba con la participación desde una voz ajena al Semillero, que posibilitara, comprender y "sacar" de contexto conceptos como grupo y socialización que era los que me parecían más significativos en el momento de plantear la experiencia de iniciación en Cultura Investigativa con estudiantes de pregrado, desde un Semillero de Investigación

Un lunes cualquiera viajando en el metro, a las 9:00 a.m. escucho a unos chicos conversar alborozadamente de fútbol, en la medida que llegaban los chicos a sus diferentes estaciones, uno de ellos seguía conversando con los otros, era alto y tenía una camiseta del Nacional. Sabía mucho del tema, en un momento cualquiera le pregunté sobre quien creía él que sería el campeón de fútbol y esa pregunta bastó para que no parara de hablar. Casualmente nos bajamos en la misma estación y me preguntó que si yo era estudiante, respondí afirmativamente, me solicitó información sobre deportes, información que yo no tenía, en esa decidió seguir conmigo hasta la Universidad y en medio de la conversación le expresé que hacía mi trabajo de investigación y le explique mi interés en realizarle una entrevista a la que no se negó. Acordamos la hora, el día y el lugar. Cuando tuve sus datos no podía creer que hubiese hecho este contacto de manera tan fácil, sin embargo esperé hasta el día en que nos citamos.

En la investigación cualitativa hay muchos modos de acceder al campo, por ejemplo Liebo citado por Hammersley y Atkinson (1994), hacen referencia al vestuario y al vocabulario como una de las normas básicas del cuidado que debe tener un etnógrafo para acceder a un determinado lugar o tratar con determinadas personas. De la misma manera otros etnógrafos recomiendan el manejo de la voz, el aprovechamiento del tiempo, en fin son infinitas las recomendaciones que se encuentran por doquier. En mi caso no estaba seguro de que había ocurrido en esta situación, pero tal vez la manera tan natural de conversar y de dirigirme a él joven pudo ser la puerta de entrada a esta entrevista. Eso me llevó a pensar que en el Semillero algunos chicos y chicas no habían tenido en cuenta este detalle y que por tal motivo la *experiencia inicial al hacer una entrevista* fue algo angustiante para ellos; así lo expresó una estudiante cuando se refirió a su primera experiencia de trabajo de campo.

"Logré un contacto con una señora del barrio, mi interés era saber como ella organizaba la l comunidad para defenderse de los atropellos de sus maridos: cuando llegué, la señora me decía doctora y me parece quería le solucionara sus problemas. No sé si era mi ropa o mi manera de hablar, lo cierto es que me sentía muy incómoda en esta situación". (Entrevista Integrante Semillero)

El día acordado con el joven de la entrevista llegó (sábado en horas de la tarde) y, en efecto me dirigí al barrio Moravia. No niego que tenía cierto temor pues había escuchado muchas historias sobre los problemas de barrio y además tenía cierto temor de que *Juan Carlos*⁴⁴ no estuviera, aunque habíamos confirmado por teléfono. Me dirigí hacia una panadería en donde habíamos acordado la cita. Es un barrio popular, la mayoría de la gente vive del diario, las casas parecen amontonadas una sobre otras, hay mucho polvo en las calles y se ve mucha gente, parece el día de fiesta de un pueblo cualquiera. En la panadería hay mucho ruido -.Pero no sé donde más se puede hacer la entrevista - me encuentro muy nervioso y pienso permanentemente en cómo voy a comenzar. Reviso una y otras veces la grabadora, en fin, me parecía que estaba enfrentando en alguna medida a todos lo problemas que según Woods (1995) se pueden presentar en una entrevista:

"El lugar donde se realiza la entrevista. Como se la gradúa. Las relaciones que se son involucradas y toda la forma que se adopta. .."
(Woods, 1995)

Ya habían pasado 20 minutos de espera, cuando por fin apareció el joven. Para mi fue como revivir de nuevo. Traía un aspecto de preocupación y un poco molesto nos saludamos y comenzó a conversar sobre la causa de su molestia (ni siquiera se

⁴⁴ Nombre Ficticio

disculpó por haber llegado tarde). Por supuesto le pedí el favor de que me dejara registrar la información en la grabadora, cosa que no le importó. Lo primero que expresó me llenó de confianza y me hizo comprender el porqué había sido tan fácil este contacto.

"... yo soy muy dado al diálogo, si me toca participar, participo. Me integro muy bien con todo mundo respetando las ideas, los objetivos de la gente. Yo creo que uno tiene que mirar primero a la gente como persona y yo siempre que llego, sea quien sea, sea un juvenil; siempre llego a relacionarme con él, primero como persona, de pronto dentro del diálogo de conocerse uno intercambia opiniones, ellos le llegan a comunicar cuales son los objetivos de ellos, pero yo siempre trato de llegar primero como persona. Nunca trato de llegar como ¡ah aquél es del grupo juvenil y voy a hablar del trabajo de él y me voy a meter en esa carreta!; no, siempre trato de llegar primero como persona y dentro del diálogo, dentro del compartir de cosas uno conoce muchas cosas positivas, negativas, pero yo creo que uno primero es persona, más que cualesquier otra cosa". (Entrevista realizada a Juan Carlos)

No tenía un formato para seguir, no obstante estaba interesado en escuchar qué se producía en esta experiencia, pues la pregunta sobre cómo se crea la participación era fundamental para mí. Estaba dispuesto a adoptar una postura espontánea, donde surgiera información no forzada por mi deseo y afán de cumplir mi objetivo en relación con mi proyecto de investigación. Según Woods (1995)

"En las entrevistas el objetivo es captar lo que se encuentra en el interior de los entrevistados, sin que la coloración ni la distorsión que el entrevistador pueda imprimirle. En consecuencia, las entrevistas son no estructuradas, pensadas para facilitar la expresión de las opiniones y hechos personales con toda sinceridad y precisión".

(Woods 1986)

Sabía que Juan Carlos no estaba muy familiarizado con mi investigación, por eso no sabía (y nunca lo supe) cuál era sus expectativas. Suponía que él estaba más interesado por el tipo de persona que era yo, más que cualquier otra cosa, por eso trataba de darle confianza con las clases de preguntas formuladas.

Había procurado ser cuidadoso al "construir una identidad acorde con las necesidades del trabajo (del etnógrafo)", esto me daba -creía yo- una ventaja para construir una mejor interacción con el sujeto entrevistado. A sí pues que logre establecer lo que Hammersley y Atkinson denominan *un campo neutral de*

comunicación en el que se pudo entablar una conversación natural y sin presión alguna con mis intereses de trabajo.

Esta cuestión me hizo pensar en los estudiantes del Semillero. ¿Habían tenido en cuenta, en el momento de hacer su primer ejercicio de campo, este aspecto señalado Hammersley y Atkison? Situación que me ayudo a revisar el tipo de lecturas que realizábamos en el Semillero (Ver anexo proceso formativo) y de este modo profundizar en los asuntos de la identidad del investigador.

La conversación con Juan Carlos al principio parecía inocua, pero a la postre con el correr de los minutos, las respuestas comenzaron a iluminar el camino, al reconocer detrás de ese joven una historia en la que yo mismo me reconocía como actor social de cualquier barrio de la ciudad, con sus gustos propios e intereses. Al respecto en la primera experiencia de campo vivida por una integrante del semillero, ella expresaba lo siguiente:

"..Lo que se fue logrando de empatía, de amistad, de dejarme ellos entrar a sus vidas, de que ellos me contaran a mí muchas intimidades que yo no estaba preguntando. Entonces, se fue creando un clima de confianza..." (Entrevista realizada a una compañera del semillero)

Juan Carlos hacía toda clase de comentarios alrededor de su vida de sus actividades, y allí fui haciendo un paralelo entre esta entrevista y la experiencia de iniciación en los integrantes del Semillero; paralelamente atendía a mis inquietudes respecto a la búsqueda de horizonte y comprensión de la propuesta de Semilleros de investigación, la experiencia de acceso y construcción de sentido en los procesos formativos de investigación con jóvenes de pregrado

Este asunto del "acceso y la construcción de sentido desde el Semillero" me ayudó a ubicar el horizonte y comprensión de la propuesta Semilleros de Investigación y por consiguiente, a mostrarme que los asuntos de "iniciación en cultura investigativa", tenían que ver con el tema de la interacción y socialización de los sujetos en grupo. Es así que algunos integrantes del Semillero expresaron que la investigación y la participación tenían que ver con el asunto del empoderamiento de sí mismo...

"...la investigación es un asunto que uno mismo crea pues uno sabe que se compromete, pero es más un compromiso personal, entonces es muy diferente, usted participa porque quiere y sabe las implicaciones que tiene pero no es un tener que hacer; usted se mete más que todo porque quiere desarrollarse en otras áreas, aprender a investigar, pero es un aprendizaje extra, independiente al de la academia. La socialización que se da es del sujeto hacia personas que están muy concientes de

qué quieren, a dónde van, de que no están conformes con la realidad tanto del país como de la academia, como de la sociedad; entonces usted quiere ser actor que participa de un proceso diferente". (Entrevista estudiante Semillero)

Se entenderá entonces que la iniciación en cultura investigativa con estudiantes es un asunto que se asocia a un "campo de interlocución"⁴⁵, en donde no sólo se encuentra la pregunta por el conocimiento, sino también la pregunta por la participación que acercan al sujeto a la realidad; espacio donde se (re)produce y (re)construye sus propias *adscripciones identitarias*, esto como producto de las incesantes interacciones en grupo. (Grimson, 2000).

"... en la universidad no participo de ninguna actividad, como por ejemplo, no me gusta las asambleas porque ahí hablan siempre los mismos, en las fiestas de la Facultad me parece una tontería esos juegos que programan, en los eventos no me siento capacitado ni con confianza para enviar alguna ponencia; en el Semillero estoy aprendiendo a apropiarme de espacios que antes no eran tan significativos para mí, como por ejemplo publicar en revistas, asistir a congresos así yo no sea ponente, pero se que luego cuando regrese al Semillero puedo exponer las conclusiones de dicho evento, en fin ahora participo un poco más de las actividades que se programan académicamente en la universidad y en la Facultad, pero a veces no puedo asistir porque parece que a los profesores no les interesa y le ponen problema a uno por no asistir a clase " (Entrevista Integrante Semillero)

Y esta participación, lleva implícitas iniciativas nacidas desde el propio deseo de liderar procesos, los cuales a veces no son apoyados bien sea porque los jóvenes no tienen credibilidad ante los adultos por su inexperiencia, o bien sea porque no tienen la paciencia de comprender la lentitud de los procesos

".....como ya le dije, muchas veces a mí no me gustaría sino estar hablando de fútbol, aunque yo se que a otro le puede chocar, que a otros no le puede gustar, pero a mí me gustaría siempre estar hablando de fútbol, por eso fue que yo dentro de la comunidad me convertí en un líder deportivo dentro del barrio [...] yo cuando eso estaba muy pelao entonces la gente no tenía casi credibilidad en uno[...] y yo solamente con 17 años de edad y la gente no creía en uno, hasta que yo me decidí bueno voy a sacar un torneo a ver como me va, voy a ver como, entonces de ahí fue que yo empecé a dar pasos para

⁴⁵ Marco donde ciertos modos de identidad son posibles mientras otros quedan excluidos. Entre los modos posibles de identificación, existe una distribución desigual de poder. (Grimson, 2000)

convertirme en un líder deportivo dentro del barrio y hasta ahora he tenido muchos éxitos" (Entrevista realizada a Juan Carlos)

"...Yo quería investigar, pero el tema que yo quería no le interesaba a los profesores de la universidad, entonces empecé a buscar donde podía recibir apoyo, pero no encontré un lugar; sin embargo algunos profesores me escucharon, me imagino que como no sabía exponer mis argumentos, siempre me decían que si que muy bueno, pero al final siempre terminaba haciendo lo que lo que no quería hacer. Hasta que encontré el Semillero, que si bien no me puede ofrecer todo lo que yo deseo, por lo menos siento que me escuchan (Entrevista integrante Semillero)

4.2.3 La experiencia desde otra experiencia

El paralelo realizado tuvo el propósito de ubicarme en la comprensión de cómo se produce la participación en los procesos de investigación. Si bien el Semillero está articulado desde los procesos organizativos de la universidad. El paralelo nos muestra algunas semejanzas con estos procesos que se gestan por fuera de la universidad.

"El problema principal es que acá dentro del barrio, la gente; a pesar de que hay muchas organizaciones, de que hay una mesa de trabajo, hace falta de que la gente se integre más a estas cosas, que la gente tome más conciencia y que se unan a estos procesos que se han venido gestando desde la desmovilización de los muchachos de acá del barrio, por que por ejemplo en la mesa de trabajo lo de la titulación de tierras es uno de los objetivos principales, la inversión social, y a pesar de que estas son cosas que a la larga si se logran benefician a toda la comunidad; y ellos no participan, simplemente son unos cuantos líderes, toman iniciativa y están metidos en el rollo que tratan de comunicarle a la gente, hay una gran cantidad de gente que sabiendo que a pesar de todo con el tiempo los beneficiados van a hacer ellos no toman conciencia." (Entrevista realizada a Juan Carlos)

De la misma manera esta falta de articulación al trabajo organizativo se expresa en muchos procesos en la Universidad, por supuesto con otras características con otros medios e intereses:

"....A ver, una inquietud con la que yo entré bastante fuerte, era el poder aprender a trabajar en grupo, pues yo venía trabajando muy sola; en grupos , pero sola; como que uno no sentía de alguna forma apoyo o no sentía que podía en determinado momento hacer esto y

dialogar sobre esto. Yo pienso que una dificultad inicial en ese proceso fue el poder conformar grupo, porque yo pensé que iban a resultar muchos; y resulta que sí resultamos muchos, *pero todos como con sueños muy diferentes*" (Entrevista estudiante de Semillero)

En este ejercicio he encontrado tres conceptos que me ayudaron a empezar a comprender la importancia de la experiencia de iniciación en investigación: los procesos organizativos, la participación y el trabajo en grupo. Para jugar con estos conceptos puse en la producción comunicativa, la construcción de sistemas simbólicos efectuados por los sujetos en su interacción con la realidad, esto supondrá a futuro, plantear un problema alrededor de la comunicación científica en tiempos de globalización sobre este tema, Galindo, plantea que "el punto clave de la nueva socialización con los sistemas de comunicación" supone "una complejidad de vínculos entre variedad de entidades de todo tipo que permiten pensar en procesos comunicativo - culturales a través de las nuevas formas de interacción que proponen las nuevas tecnologías de la información". Galindo (2001)

He podido apreciar que este tipo de temas han sido tratados desde diferentes disciplinas (pedagógicas, sociológicas, antropológicas, etc.) en la medida en que la noción de cultura es entendida como un proceso permanente de producción y negociación, según la cual, la cultura se construye en un espacio autónomo de la estructura social (Figueroa 1999) y por ello se relacionaría con la creación de discursos alrededor de la participación de los sujetos en los grupos humanos y por lo tanto en un asunto de poder (Díaz 1998).

La reflexión sobre cómo se producen la participación y los procesos organizativos en los Semilleros desde la interacción con la investigación, nos debe llevar a explorar la idea de la identidad del investigador y en este terreno a comprender la cultura investigativa como una práctica comunicativa, como una construcción cultural y un proceso de aprendizaje, lo que nos lleva de manera más humilde a asumir la relación con el conocimiento en el cual, lo que está en juego es un proceso libre, democrático, trans-direccional e informal en donde los sujetos construyen sentido. (Woods, 1995)

4.3 Semillero de Investigación y la iniciación en cultura investigativa⁴⁶

Ya hemos dicho que la acción humana emplea para su ejecución "*herramientas mediacionales*" También dijimos que la acción mediadora, exige ser comprendida por sus usuarios como potenciadora del pensamiento y crecimiento personal. Desde esta perspectiva, el sujeto que se inicia en investigación es un ser que entra en contacto

⁴⁶ Se retoman aquí elementos del Documento de creación de Sdel del Grupo Diverser. Realizado por Zayda Sierra con los aportes de Lilitiana Rendón, Lilitiana Osorio y Félix Berrouet

con discursos que crean y recrean su entorno propiciándole normas y reglas de acción.

En este apartado se describe la experiencia de iniciación en cultura investigativa de SdeI Cuarta Cohorte. Para ello retomamos la idea de grupo como acción mediadora de hábitos y como factor primario en la apropiación de la cultura investigativa que se manifiesta a través de *la disposición del SdeI* [comprende el *modus operandi*], *la reflexión teórica* [comprende la apuesta y concepción formativa]; y *la fundamentación practica* [comprende la apuesta y concepción de investigación]. En esta experiencia la cultura emerge como sistema simbólico que se construye desde y a través de la interacción simbólica de la vida cotidiana del sujeto, entendido como ser particular de la experiencia mediadora del grupo. (Tratados en el Marco referencial)

Los componentes del SdeI (señalados anteriormente) no existen al margen de los sujetos que lo construyen, pero a su vez el sujeto, no existe sin la mediación del grupo, que como contrapartida, influye en el comportamiento micro-social del sujeto. El Semillero entendido como acción-mediadora-discursiva, es una organización humana que orienta al sujeto hacia el logro de metas y objetivos, a demás de ser una experiencia que moldea la identidad del sujeto. Es importante retomar la experiencia del sujeto pero desde su contexto cultural -el grupo- , en la medida que es una *herramienta mediacional* que produce y reproduce interacciones entre los actores y pone en escena la vida cotidiana del Semillero y los sujetos a través de micro estructuras de poder que se constituyen desde un *ejercicio de cooptación y reconocimiento "invisible"*(Coulon:1995), haciendo que éstos compartan principios y creencias entre sí, permitiendo agruparse con base en "la homogeneidad" como principio integrador, asintiendo reconocer(se)como pertenecientes a éste; esto parafraseando a Bourdieu y Passeron (1979) dibuja una especie de aproximación de estilos que hace de cada uno de los sujetos un espejo de todos los demás.

La característica *Peculiar* se presenta por el hecho de que el sujeto que ingresa al Semillero está dejando atrás de sí las creencias en las cuales se formado y en los cuales ha crecido y construido su identidad; sin embargo hay un momento que se ve despojado de estos, derivando en una ruptura con respecto a los grupos de referencia; en consecuencia; el nuevo grupo al que el estudiante se vincula, le empieza a presentar aun sistema de exigencias "ideal", de este modo, *la mediación* que establece con el nuevo grupo es considerada peculiar, esto significa que no es posible afirmar de manera categórica que el Semillero esté compuesto de normas y usos sociales contruidos únicamente desde y por la cultura; sino más bien, estos construyen y están compuestos por micro-estructuras de poder que constituyen al estudiante su relación con el conocimiento y el trabajo en grupo, desde un *ejercicio de cooptación, reconocimiento "invisible"* y adscripción voluntaria (Heller: 123)

Cabe destacar que las mediaciones pueden ser múltiples e infinitas implicando profundas imbricaciones entre los medios y los fines. El semillero sería entonces, una guía para la acción del sujeto en tanto las disposiciones que lo estructuran (Bordieu & Passeron, 1979) la experiencia del sujeto y el sistema de ideas), aunque no lo única. Así, el Semillero Cuarta Cohorte reproduce del grupo Primera Cohorte la estrategia formativa, como acción mediadora, y a su vez se plantea a sí mismo como mediación respecto a la denominada cultura investigativa.

La Mediación es una categoría clave para hablar de la experiencia de iniciación en cultura investigativa. Destacan dos dimensiones respecto al papel del grupo como mediador. La primera es la experiencia del sujeto como ser particular de la experiencia mediadora del grupo, en su proceso de formación y en el contacto con grupos de investigación y la segunda, la conformación *de un sistema de exigencia ideal*, revelado desde la cultura escolar como sistema simbólico que se construye desde y a través de la interacción simbólica de la vida cotidiana.

4.3.1 El Semillero de investigación como grupo

Se han conformado varios grupos de SdeI llamados Cohortes según el año de su convocatoria, a saber: primera Cohorte -1999, coordinado por la profesora Zayda Sierra; segunda Cohorte -2000, bajo la coordinación de los profesores Gabriel Murillo, Alberto Echeverri y la profesora Angélica Serna, estos grupos fueron disueltos primero y luego "absorbidos" algunos de sus integrantes, por los grupos de la profesora Zayda Sierra y el del profesor Alberto Echeverri; tercera Cohorte - 2001, coordinado por el profesor Rodrigo Jaramillo que tuvo una duración de un semestre y luego algunos de sus integrantes pasaron a conformar la Cuarta Cohorte del 2002, la cual fue dirigida por los estudiantes de la primera Cohorte. En este mismo año, la Facultad de Educación acoge la iniciativa de crear el Semillero de Investigación de Universitarios Indígenas, coordinado por la profesora Marifelly Gaitán.

Aunque no nos interesa profundizar en el Grupo Primera Cohorte de SdeI, el hecho de haber sido la primera experiencia ayuda a comprender mejor los tres componentes que queremos describir del Grupo Cuarta Cohorte. Podemos decir que este Grupo se centró en *Diseñar, aplicar y evaluar una estrategia de formación en cultura investigativa para jóvenes educadores de Facultades de Educación*⁴⁷, poniendo la Investigación como mediación, (experiencia por evaluar). Este grupo

⁴⁷ Documento Convocatoria Sdel 1999. Los estudiantes se presentaron con una corta reflexión escrita, en la cual los y las estudiantes expresan sus inquietudes respecto a un problema educativo de su interés relacionado con (a) una crítica de alguna teoría, práctica pedagógica y/o realidad escolar que afectara el quehacer docente o el desarrollo de niños, niñas y/o jóvenes, (b) la evaluación de alguna propuesta pedagógica que desarrollara actualmente en el medio y cuyo valor se juzgará importante reconocer, (c) el planteamiento de una propuesta pedagógica para el medio educativo, (d) sustentación oral en entrevista sobre el escrito, (e) una prueba escrita de análisis e interpretación crítica de un texto.

desde un principio contó con el apoyo del Centro de Investigaciones, dirigido por el profesor Egidio López, y fue coordinado por la Profesora Sierra, con el apoyo del Decano de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Una característica de todas las cohortes ha sido que por medio de una convocatoria abierta se invita a los y las estudiantes a que se inscriban. Igualmente, desde sus inicios los SdeI funcionan como una actividad extracurricular sin contraprestación de créditos a los y las estudiantes participantes de cualquier programa académico. Es importante destacar que uno de los escenarios que distingue la Primera Cohorte de las demás es el contexto de la Acreditación previa y el apoyo de recursos de la Institución Financiera Bancolombia, aunque este último apoyo benefició también a los demás grupos, incluido el Grupo Cuarta Cohorte.

El Grupo Cuarta Cohorte es una iniciativa de la profesora Zayda Sierra y de un grupo de estudiantes que terminaron el proceso formativo de la primera Cohorte; el contexto ya no es el de la Acreditación previa y el apoyo de la Institución Financiera Bancolombia y del Decano de la Facultad de educación, como fue para la Primera Cohorte; sin embargo, *de alguna manera*, estos continuaron beneficiando a la Cuarta Cohorte. Esto develó en parte los roles que juegan los sujetos en las organizaciones y/o grupos con la falta de una política organizacional coherente por parte de la Facultad de Educación respecto a los SdeI que empezaron a formarse después de la primera experiencia. El contexto, ya no es el de la acreditación previa, sino el del proceso de Autoevaluación, para poner un ejemplo mencionaremos la experiencia del programa de Ciencias Sociales.

Aunque no es el objetivo del estudio detenerse en comparaciones entre SdeI, pues tal contraste ameritarían necesariamente profundizar en detalles como el contexto, la mediación, la imbricación entre los fines y los medios y la acción; sin embargo nos interesa conocer el contexto situacional en donde se ubica el caso; así lo que interesa comprender en este estudio es el caso en particular de la estudiante.

Cabe destacar que mientras la Primera Cohorte se ubica en el contexto de la acreditación previa, que es mediada por la idea de la cultura investigativa, que sus fines y medios están imbricados en la investigación como estrategia formativa, y que la guía de acción (sistema de ideal) es la cultura investigativa; la Cuarta Cohorte se ubica en el contexto de la Autoevaluación, es mediada por la idea del grupo, que sus fines y medios están imbricados como guía de acción (sistema de exigencia ideal). En resumen podríamos decir que el SdeI Cuarta Cohorte, aunque sigue en su mayor parte la fundamentación teórica y la fundamentación metodológica del grupo Primera Cohorte; se diferencia especialmente en la estructura. Estos tres componentes*, se

* Estos tres componentes fueron rastreados a través de las entrevistas realizadas a los coordinadores de Semilleros de investigación, las grabaciones del encuentro Experiencias de Formación en Investigación. Facultad de Educación,

encuentran aún hoy atrapados en los modelos de formación que centran sus esfuerzos en el desarrollo de habilidades y destrezas del sujeto; en la base de la apuesta formativa e investigativa del SdeI se encuentra la preocupación por trascender el legado de la universidad profesionalizante

4.3.2 Ir más allá del legado de la universidad profesionalizante

Son básicamente dos modelos de universidades los que han dominado la escena de las universidades. El primero es el modelo de Universidad profesionalizante. Este tipo de universidad, centra la formación en el desarrollo de habilidades y destrezas, se caracteriza por seguir los planteamientos del espíritu de la revolución francesa y aboga por el derecho de todos los/as ciudadanos/nas a la educación; en consecuencia, es la defensa del derecho a la educación que tiene cualquier persona y su derecho a ejercer una profesión cualquiera sea ella. Esta es una postura liberal-individualista de los derechos del hombre y del ciudadano (Muller, 1987).

El segundo es el modelo de Universidad investigativa, este empieza a gestarse desde los movimientos alemanes del siglo XVIII Y XIX (Humbolt, 1810), en donde confluyó el pensamiento del nuevo humanismo, la filosofía idealista, y una voluntad política de cambio de la estructura del Estado. En la base de este movimiento, la investigación se asumió como un proceso pedagógico en el que confluyen la honestidad, la disciplina, la pulcritud mental, la objetividad y la tolerancia; esto mismo lo expresaríamos hoy, en términos de los valores que constituyen la cultura de la investigación y las comunidades académicas: La tradición escrita, la acción comunicativa discursiva y la reorientación de la acción (Mockus, 1995).

La universidad colombiana ha estado reproduciéndose, más desde el modelo profesionalizante, como consecuencia podríamos decir que se deriva, en parte, la ausencia de la necesaria comprensión problemática del conocimiento, la transmisión de saberes y la difícil conversión cultural de los sujetos en el proceso de socialización en su paso por la educación; de allí la ausencia de una demanda sobre "la investigación" por parte de los estudiantes de pregrado.

Lo anterior señala un punto clave en esta reflexión, y es que la Universidad Colombiana ha estado aislada relativamente de la investigación y esto se evidencia en el momento mismo en que el Estado crea instituciones especializadas de investigación para resolver problemas específicos⁴⁸. Esta acción del Estado deja por fuera de la esfera de la investigación a la Universidad, precisamente dejando entrever cómo el interés por la universidad en Colombia se ha orientado hacia la simple transmisión de

Universidad de Antioquia, en el cual participaron Sdel, grupos de investigación y departamentos. 28 de septiembre de 2004

⁴⁸ Min. de educación Nacional. Fondo Colombiano de Investigaciones científicas. Subdirección de asuntos científicos 1978.

conocimientos y no a la producción de los mismos; señalando el pobre papel que juega la investigación en la universidad. Así pues, la universidad colombiana ha obedecido más al modelo profesionalizante que al modelo investigativo.⁴⁹

4.3.3 Las preguntas fundacionales del SdeI

Algunas de las preguntas* que dieron vida y siguen justificando la creación de Semilleros de Investigación como propuesta de formación en cultura investigativa, se refieren a la educación como *conciencia investigativa* desde la apuesta política y no como *transmisión de conocimiento*:

- *¿Por qué en nuestro país la educación se caracteriza por ser mera transmisión de información y no generación de saber?*
- *¿Cómo generar desde el pregrado una conciencia investigativa?*
- *¿Cuál es la relación entre jóvenes, participación, investigación y democracia en la Universidad?*
- *¿Por qué siendo tan capaces, son excluidas los/las jóvenes de decisiones importantes para la consolidación de procesos democráticos?*
- *¿Por qué los/las estudiantes de pregrado tienen que esperar tanto tiempo para hacer investigación?*
- *¿Cómo invitar, a convocar, a este placer (por la investigación) que nosotros hemos vivido y sentido, a los/las estudiantes que están en proceso de formación?*
- *¿Cómo enfrentar y abordar la impotencia del docente, de aquellos que trabajan en ámbitos rurales, en barrios populares en condiciones difíciles?*

4.4 El *modus operandi* del Semillero de Investigación *

Hace referencia a los modos particulares como está constituido el Semillero. Este componente se encuentra fundamentado principalmente en la idea de la transacción y realización de la experiencia humana, develada desde el grupo. Esta se construye a partir de la experiencia del sujeto*, permitiéndole reconstruir e interrogar su lugar en el sistema de ideas proporcionado desde su pertenencia o adscripción a grupos (familia, escuela, religión, género).

Como ya se dijo en la primera parte de este estudio, la sistematización es un proceso cualitativo que abre formas de conocer, aportando elementos significativos, creando

⁴⁹ Un ejemplo histórico de esto se puede rastrear en Renán Silva en su estudio sobre los ilustrados de Nueva granada 1760- 1808 Pág. 507 – 573.Fondo Editorial universidad EAFIT Medellín.

* Preguntas que se plantean algunos de los coordinadores de Sdel entrevistados.

* El primer modulo fue coordinado por Liliana Rendón y Alexandra Henao. Los tres módulos siguientes del proceso formativo fueron coordinados por Edwin Tamayo, Fernando Estrada y Félix R. Berrouet M. Sin embargo, debo decir que de los tres quién estuvo presente durante todo el proceso formativo del Semillero e Investigación fue Félix R Berrouet M

* Ver anexo Sistematización propuesta formativa Sdel 4 Cohorte

nuevas formas de percibir el entorno. En este sentido, el *modus operandi* del SdeI devela un proceso de ordenación en donde sus *dinámicas* no son preestablecidas, tampoco existe la seguridad de un final y no hay verdades preestablecidas, sino que por el contrario; las dinámicas son cambiantes y generan nuevos procesos organizativos y participativos para todos sus integrantes en los cuales sus resultados sólo se ven desde el momento mismo en que se le da forma a la cotidianidad en el que está inmersa la experiencia del grupo. Es así como a través de la sistematización de la experiencia del SdeI Cuarta Cohorte, se constituye la memoria escrita y oral de la experiencia organizativa en sus momentos más claves: el de con-formación y el de configuración del proceso de investigación-formativa. En estos dos momentos se produjo una incesante producción e intercambio entre los integrantes a través de:

- Cartas con instituciones y personas
- Correspondencia por medio Internet
- Entrevistas
- Valoraciones comprensivas para evaluar los aprendizajes obtenidos
- Informes de los logros del SdeI dirigidos a la Facultad de educación y a la Fundación Bancolombia
- Presentaciones del SdeI en eventos nacionales y locales
- Producciones escritas de los integrantes
- Reuniones de planeación de los coordinadores (programaciones)
- Contactos con redes, relatorías de las sesiones de trabajo
- Presentación a convocatorias
- Conversatorios con la comunidad académica
- Acercamientos o definiciones sobre el significado de la experiencia
- Realización de eventos
- Estudio de reglamentos
- Diseño de cuestionarios de estudios
- Ejercicios de observaciones, fotografías y narrativas.
- Ensayos, narrativas

4.4.1 Momento de Con-formación *

El momento de la con-formación en el Sdel está atravesado directamente por la convocatoria; relato que se constituyó como núcleo unificador, como momento de apertura y/o preconfiguración del contexto para todas las personas participantes de la experiencia. El proceso simbolizó dos cosas, la primera, reconocer la situación de homogenización cultural en la que se encuentra el estudiante, en la que hacen presencia imaginarios que se han construido a lo largo de la historia de la universidad; y la segunda, la presencia de fenómenos culturales que constituyen al estudiante.

* Ver anexo Convocatoria

El momento de la conformación del SdeI se realizó por medio de afiches donde se anunció el propósito, el procedimiento de trabajo, los criterios de selección de los y las participantes, la coordinación y el calendario de actividades. Fue acompañada por una reflexión o escrito personal de los y las estudiantes que se presentaron. El objetivo fue construir un puente de comunicación entre los coordinadores y los participantes. Se trató de ubicar de donde provenía el interés por la investigación y las razones que lo justificaban, luego a cada una de las personas que se presentó a la convocatoria se le realizó una entrevista.

Las razones y el interés por la investigación hacen referencia a "*las características peculiares*" construidas por los y las estudiantes desde la experiencia del pregrado. Para identificarlas, se observaron varios aspectos en la interacción sostenida: La construcción de identidad, los imaginarios sobre investigar, creencias respecto a la experiencia de la práctica docente, las representaciones y significados respecto a la universidad entre otros.

A partir de las "*características peculiares*" se reconstruyeron algunas de las razones e intereses de los y las participantes respecto al ingreso al SdeI. Por ejemplo se identificó la necesidad de escapar del anonimato en que se encuentra el/la estudiante universitario, una especie de rechazo a la identidad-homogenizada construida desde lo institucional, que se manifiesta en la vida cotidiana universitaria, al reconocer al estudiante, olvidando al sujeto.

"Uno quiere valerse de lo que le dan en clase. Esas clases no permiten el espacio para realizar las preguntas desde los intereses de uno (...) otra cosa es que la educación no permite hacer una lectura, que el estudiante se reconozca como ser en la sociedad. Aquí en el Semillero uno viene es por algo que le está gustando, porque lo reconocen a uno así sea lo que no gusta, y no por la nota como sucede en las clases" (Salomé, participante del SdeI Cohorte4 Sept27 2002)

Respecto a los imaginarios del investigar, se evidencia que investigar es algo que se presenta como muy difícil, a demás, se ve imposible trabajar desde los propios intereses del estudiante, creencia por lo demás generalizada en la mayoría de los estudiantes que participaron de la convocatoria:

En un curso X (Omito el nombre por cuestiones éticas) tuve experiencia con la investigación. Nos tocaba ir a la biblioteca a buscar fuentes. -Investigar- Es un trabajo duro porque uno no sabe buscar la información. Y la maestra nos decía que investigar era una tarea muy complicada. Sin embargo estos comentarios nos

desanimaban, pues, sentíamos que la profe nos criticaba, pero no había tiempo para corregirnos o hacer otra práctica que posibilitara señalar las dificultades. Yo tengo muchas dudas sobre cómo investigar. Me parece que es algo muy duro, como dice la profesora. Ingresé al SdeI con ese temor. Me gustaría responder a las preguntas que me planteaba en el curso, pues no era posible hacerlo, me daba miedo hacerlo, de alguna manera la profe me inhibía expresarme". (Juan Diego, Sept. 26 2002)

También se observa que muchos de los y las estudiantes se mostraron escépticos respecto al **ideal de profesor**, especialmente cuando se referían a la experiencia de las prácticas docentes, los contenidos de los cursos y las formas de ver el conocimiento. Es la opinión de un estudiante respecto a la experiencia de la práctica en la enseñanza de las Ciencias Sociales en el aula.

"La geografía y la historia siempre se enseñan como contenidos acabados, el estudiante es asimilado como metiendo algo en un embudo. Lo que pienso es que el alumno pueda llegar a pensarse a sí mismo (...) Los estudiantes no se piensan en su práctica docente. Por ejemplo: a los niños se les pone a copiar el himno nacional, el practicante es tonto al llegar a dictar y no tener una reflexión sobre sí mismo (...) Para aplicar buenas estrategias hay que tener tiempo y los informes y cosas que ponen en la práctica no dan espacio para que el estudiante reflexione". (Juana Sep 26 2002)

A partir del proceso de convocatoria surge una serie de preguntas que invitan a seguir explorando los temas relacionados con los estudiantes y la investigación en la educación superior, especialmente en el pregrado, desde una perspectiva que no homogenice al sujeto y a su vez ayude a planear las lecturas y las actividades a desarrollar en el SdeI:

- ¿Cómo se hace accesible la investigación a los sujetos excluidos desde los discursos hegemónicos en las Ciencias Sociales?
- ¿Cómo se organiza el conocimiento para dar respuesta a las necesidades surgidas desde los mundos simbólicos y prácticos en las que se construyen y se reconstruyen identidades de los/las estudiantes?
- ¿Cómo socializar a los alumnos en los valores de la ciencia, el intelecto, la academia, las profesiones y al mismo tiempo ayudarles a percibir, reforzar, y transformar sus propias identidades?
- ¿Cómo aplicar el conocimiento para construir las condiciones materiales necesarias al desarrollo y construcción de sujetos e identidades?

En resumen, el momento de convocatoria desarrollado desde el grupo Cuarta Cohorte , develó prácticas de inclusión y exclusión invisibles en su mayor parte en el pregrado, en la medida que existe un acercamiento al estudiante desde perspectivas tradicionales-hegemónicas, en las cuales la diferencia desaparece por el proceso de homogeneización al que están expuestos de acuerdo con el imaginario construido desde las instituciones hegemónicas clasificadoras de la cultura, en este caso la Universidad. Además también se nota que el acercamiento que tienen los/las estudiantes a la investigación, se refuerzan imaginarios y tal vez disposiciones "negativas" de aprendizaje hacia ésta. Situación que ayudó a localizar las categorías que guiaron la reflexión: Preconfiguración, configuración y refiguración.

La preconfiguración mostró estereotipos formados por la cultura. Anclados en la perspectiva de la cultura como sinónimo de pertenencia a un grupo social con un status mediado por el saber de la ciencia. Referente diseminado a lo largo del siglo XIX y XX, el cual definía la cultura con relación a un grupo social que se caracterizaba en la oposición mayor-menor, o si se quiere en fuerte-débil. Situación que valida a una cultura y a otras las dejaba a un lado. No es un ejercicio conciente del sujeto. Es lo que la escuela difunde y es aceptado pasivamente por éste. Es el momento que llamamos prefiguración. Como lo muestra el siguiente testimonio.

Eran muchas las ideas que me forme sobre la investigación y los investigadores. Mundo que para mi era algo extraño y ajeno. Por mucho tiempo creía que este campo era para personas con unas capacidades especiales. Esto fue lo que traía cuando salí del colegio. Incluso en los asuntos de relacionados con expresiones artísticas como el arte o el cine, también pensaba que la gente era muy especial. Eso hizo que yo admiraré a la gente que se movía en esos círculos y que de alguna manera permaneciera un poco callada. Quizá al igual que en el arte, en la investigación pensaba que los únicos que investigaban eran personas muy tesas. (Comentario, estudiante en sesión de trabajo)

La configuración de la experiencia-vivida y su puesta en intriga, se refiere específicamente -aunque reconozco que es un asunto que debe ser abordado desde otras perspectivas, como la psicología- a los cambios y/o transformaciones del sujeto que ingresa al SdeI y que en contacto con la vida cotidiana de la universidad, transforma sus habitus y costumbres. Similar ocurre con el lugar que ocupa el sujeto en la cultura. Cambio que es lento y que empieza a mostrarnos un sendero que hay que desandar y que aún esta en construcción. Esto es lo que deja ver el testimonio de uno de las integrantes del SdeI

[...] hoy tengo en mi memoria una imagen totalmente diferente a la que tenía en otrora de la investigación. Es decir, que ésta no es solamente para la gente inteligente, para quienes están en las Universidades de la ciudad, como tampoco

es un imposible, aunque requiera de trabajo, responsabilidad y dedicación. Veo que es posible hacer cositas, y que mucha de la gente que se mueve tanto en la investigación como en el campo de las expresiones artísticas no son sino "pantalla" que quieren aparentar lo que no son, y que ni si quiera se enteran de que están difundiendo una cultura que nos les pertenece. Que si bien disfrutan creen en lo que hacen, hoy me pregunto ¿será que han hecho alguna reflexión sobre que es la cultura y como ésta influye en las personas? (Comentario, sesión de trabajo, participante SdeI)

En estos comentarios notamos un cambio de percepción, situación que provoca la reflexión, la duda, producto de las discusiones que se dan en el SdeI y probablemente fruto de las reflexiones que el sujeto establece con relación del lugar que ocupa en el grupo⁵¹. Situación de conflicto que involucra tanto el Ser como el Hacer del sujeto que se forma en investigación, proceso que abarca las esferas de lo *actitudinal*, que se da en lo subjetivo y va de la mano del conjunto de *habilidades* que se van fortaleciendo, que consisten en interpretar, preguntar, argumentar, proponer y escribir (Muñoz, 2001).

Lo actitudinal engloba un conjunto de principios y valores que posee el ser humano para la búsqueda de sentido en el universo de lo desconocido. La actitud considerada como la postura que se toma frente a algo, salió a flote en el SdeI respecto a las problemáticas a investigar identificadas en el entorno particular; con las cuales se inicia una experimentación dentro del laboratorio en búsqueda de los diferentes compuestos, descubiertos y por descubrir; y estos alquimistas, a través de la indagación, la lectura y la escritura pacientes, se dieron a la tarea de interpretar sus propias huellas y las que los demás fueron y van dejando.

Finalmente, a modo de conclusión, que debe entenderse como nueva búsqueda, el proceso de configuración es la búsqueda que enfrenta el sujeto cuando se involucra en los procesos de investigación-formativa desde el SdeI. En este momento contrasta los estereotipos que lo aproximan y orientan a la cultura académica; esto ocurre debido a los principios que se discuten y dan pie a una determinada postura y disposición para investigar Según Muñoz (1992), un principio es el que media en el acto de conocer, acercando al ser humano a su realidad mediante la indagación continua, para dar paso a nuevas incertidumbres, a otras elaboraciones y a otras maneras de pensar lo que ya se tiene por dado. Aquellos principios son los siguientes:

El principio de la contradicción es donde se "afina el sentido" para reconocer y escudriñar lo central y lo complejo de las cosas. Es una imagen previa en la que se

⁵¹ Esta reflexión surge en las discusiones que tuve con algunas estudiantes del Sdel. Especialmente le agradezco a Ana Isaza integrante del Sdel y auxiliar de la investigación la investigación en contextos culturales diversos, desarrollada en el municipio de Andes.

reconoce lo conocido para así diferenciar los límites que allí se encuentran y que se concentran en las ideas, en el sentido común, en los saberes científicos, es aceptar las múltiples formas y características en la dimensión de la duda y la indagación "de lo aparentemente imposible". Este principio examina la toma de distancia del mundo en el que el hombre se halla "sumergido", con la intención de cambiar los niveles de pensamiento, de reconocer otras formas de entender y acercarse a la cultura en la que se está inmerso.

El principio del asombro lleva a la espera de lo sorprendente. Es el encuentro de lo esperado, de lo que se busca con la previa concepción de las múltiples relaciones para acercarlo y darle movilidad al conocimiento. "Andábamos sin buscarnos pero sabiendo que andábamos para encontrarnos" diría Julio Cortázar en *Rayuela*. Es la capacidad del hombre de valorar lo que le rodea, lo que le es exterior.

El principio de la cautivación requiere de una búsqueda que se hace fundamental en la vida, dándole sentido y orientación a la existencia, para permitir una congruencia con el conocimiento de lo que se busca. Con la cautivación se propicia el examen del detalle, el seguimiento de la más mínima pista para ser capaces "de combatir el rumbo al menor atisbo del viento" (1992:52). Lo que cautiva es lo que se sabe del comienzo mas no se sabe del final.

El principio de la fugacidad sugestiva es tomar distancia de lo conocido y encontrado en la búsqueda, con la intención de dejar huellas. Se hace un alejamiento y se regresa, porque se vuelve de un estado de distanciamiento para regresar a *narrar* lo sucedido en el escape, para hacer conocido lo sucedido.

El principio de la crítica permanente lleva a la crítica, la cual aviva la duda, la angustia y la necesidad de cuestionar, de pensarse a sí mismo en busca de argumentos mediados por lo subjetivo y por las elaboraciones existentes.

El principio de la comparación facilita diferenciar y asemejar las formas en que los hechos se ofrecen para ser conocidos. Este principio permite distinguir las diferencias para avanzar en el conocimiento.

El principio de la desarticulación es la capacidad de 'percibir el caos'. En la medida que se busca desarmonizar algo para volverlo armonioso, se centra en la atención y observación del conjunto de componentes de lo construido, dando paso al cambio de tonalidades de acuerdo a los conceptos que lo modifican. Este principio esta mediado por la incertidumbre que produce la argumentación de lo que está puesto en duda, de lo laberíntico, complejo y relativo, de lo afirmado o construido; es un constante descomponer para reconstruir.

El principio de la claridad es la interpretación de un contexto dependiendo de la construcción y 'congruencia' con una serie de códigos que permiten reestructurar y afirmar lo aparentemente evidente.

Los anteriores principios, que no operan por separado en el sujeto ni salen espontáneamente, surgen luego de atravesar obstáculos que son rituales de transición que conducen de un estado a otro.

Finamente la refiguración de la experiencia, mediante el acto de lectura y la escritura, en el testimonio que a continuación se presenta evidenciamos cambios, que señalan los obstáculos y las transformaciones vividas específicamente desde el ejercicio de escritura de la experiencia-vivencia de una estudiante⁵² de SdeI en relación con su percepción del proceso formativo tanto de ella como el de sus compañeros. A continuación transcribo su experiencia.

Uno de los obstáculos que se presentaron al iniciar el proceso formativo en el SdeI se dieron desde la propia concepción de estudiante, como aquel que recibe y acumula contenidos para obtener un aval del profesor mediante la presentación de tareas para recibir a cambio una nota.

"Rosa dice que ser estudiante es acceder a la academia para obtener un aval y que por el contrario, en las sesiones del Semillero se discute de manera diferente a la clase. No se está obligado a nada sino a lo que uno piensa y cree". [Relatoría No 3, Primera jornada de trabajo]

En este testimonio se evidencia la contradicción, la comparación de lo que se creía al iniciar el proceso con lo que se construyó en el camino, particularmente al cambio del esquema que pasa de estudiar por la nota a un estudio más comprometido con el gusto personal y las búsquedas relacionadas con el contexto. Este hecho se reafirma en el siguiente comentario:

"Yo esperaba tanto, porque yo creía que las cosas me iban a llegar, simplemente me sentaba a esperar y ellas llegaban; pero ya yo me di cuenta de que no es que las cosas me lleguen, yo las tengo que buscar, y yo ya no quiero esperar más, han pasado muchos años esperando haber cuál es el momento adecuado... pero es que el momento adecuado uno lo busca... Este semillero llegó, yo entré ahí, inconcientemente estoy buscando eso, entonces por qué no lo hago conciente y por qué no empiezo sin detenerme más". [Entrevista integrante SdeI, Andes]

⁵² Retomo algunas de las ideas expuestas por la estudiante Ana Isaza, para ilustrar el momento de prefiguración.

En ambos testimonios se evidencia un contraste en la percepción sobre la formación desde el currículo, en relación con propuestas extracurriculares que reconocen al sujeto que busca a partir de la autonomía y de las iniciativas propias.

Y es en el espacio formativo del SdeI en donde los integrantes se dan cuenta de que para hacer investigación hay que lanzarse a la búsqueda de una actitud científica que consista en la construcción de un estilo de vida guiado por las transformaciones, que implique el razonamiento, la pregunta constante, la reflexión, el asombro y la creatividad; habilidades y actitudes articuladas en la práctica investigativa. Se trata de un aprender a aprender, mediante un desaprender constante.

En particular, el obstáculo del estudiante se devela luego de que los y las participantes han pasado por módulos formativos como "epistemología y contexto de la investigación" y "el diseño metodológico" además de asistencia a seminarios⁵³ los cuales permitieron comenzar a romper, mediante el reconocimiento consciente, los obstáculos relacionados con los imaginarios sobre el sentido de estudiar y el estudiante. El siguiente testimonio da cuenta de la configuración que los participantes hicieron al respecto:

El lenguaje es el medio fundamental por el cual hemos sido colonizados, pero a la vez nos da la posibilidad de "*deconstruir para reconstruir*" nuevas formas mediante las cuales podamos representarnos a nosotros mismos como lo que realmente somos: diversos. El ser humano al ser sujeto atravesado por el lenguaje como lo expresa el Psicoanálisis está "sujeto" a cambio, por ser éste el que lo humaniza, lo mueve, lo hace pensarse, autorepresentarse y autocriticarse. [...] Pensar en "*descolonizar el pensamiento*" sería empezar por "*visibilizar*" el punto central del problema, de dónde proviene, quién lo provoca, cómo o de qué manera, quiénes son los más afectados y los únicos beneficiados, para finalmente pensar en nuevas estrategias y metodologías que permitan la construcción de nuevos discursos, donde puedan estar incluidos todos al mismo tiempo como una manera de reconocimiento, no sólo de la diversidad del pensamiento y de la producción del conocimiento, sino también de la diversidad cultural.[...] [Ensayo integrante SdeI, Andes]

Estudiar, más allá del imaginario establecido por el sentido común, se hace piel en los y las participantes al hacer cada uno reflexión de sus propios obstáculos, a través del pensarse a sí mismos, en tanto estudiantes que se inician en investigación y que comienzan a relacionar los discursos del pregrado con la formación de un espíritu investigativo que indaga en busca de la comprensión de su entorno.

⁵³ *Descolonizar el pensamiento: reto actual de la pedagogía latinoamericana*, realizado entre el 29 de marzo y el 4 de abril y organizado por el Doctorado de Educación del Grupo de Investigación Diverser, de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Mas, ser estudiante, estudiar, como nociones difusas en el campo de la enseñanza formal, en la participación en el SdeI se hace problemático en el sentido de la búsqueda a la que se arroja todo espíritu inquieto, quien tiene en cuenta su propio proceso de formación académica y sociocultural en un intento de resignificar el concepto de estudiar y de investigar en contexto.

Ortega y Gasset (1968) define el ser estudiante como alguien al que se le obliga a interesarse por algo que no le interesa, o tal vez sí, pero muy poco; una definición un tanto pesimista pero que muestra lo que realmente se percibe en el ambiente escolar. Este autor hace entonces un llamado a que se reforme "ese hacer humano que es el estudiar y, consecuentemente, el ser del estudiante. Para esto es preciso volver del revés la enseñanza y decir: enseñar no es primaria y fundamentalmente sino enseñar la necesidad de una ciencia y no enseñar la ciencia cuya necesidad sea imposible hacer sentir al estudiante." (1968: 126).

Pero este proceso de autorreconocimiento no fue fácil, requirió probar otros sabores para elegir el más relacionado con el estilo de vida que ellos y ellas deseaban construir, o "profundizar en las esencias" como dice Muñoz (1992). Implicó pasar, cual alquimistas, noches enteras, con sus días, buscando la piedra filosofal, iniciar la búsqueda reconociendo los propios obstáculos, para deconstruir esas creencias y prejuicios, y así crear propuestas investigativas que les permitieran acercarse, en carne y palabras, a una problemática de su entorno, implicando la consolidación de cambios de habitus en sus autores. Como lo muestra el siguiente fragmento de una entrevista:

[El SdeI implicó] cambiar de costumbres y de hábitos. Yo lo digo por el proceso de escritura del proyecto. Una cosa que a mí me da mucha dificultad es trasnochar, incluso yo me le quedaba a Elena casi dormido al hombro de ella y decía: 'Ey, despierte miijo que es que tenemos que trasnochar, hoy es hasta las cuatro' Entonces eso es muy teso, además el tiempo que uno tiene que destinar porque no es una horita ni dos horitas sino que es todo un día y descansar dos horitas y continuar toda una noche, entonces es difícil... esa es la dificultad, cambiar pues como esas costumbres y dedicarse uno, meterse ya de lleno a otra cosa[...] Otro aspecto [son] los altibajos, los estados de ánimo que uno tiene en el momento de la escritura, como lo decía ahorita también, que yo a veces le decía a Elena: 'ino, no hagamos más nada! Usted que piensa, dejamos esto aquí, o qué?' y otras veces, cuando ya íbamos escribiendo algunos párrafitos y se nos iban iluminando algunas ideas, el ánimo volvía a subir, pues, son constantemente altibajos, cierto, y yo no sé, uno tiene que ser muy fuerte para mantener ese equilibrio y no desertar de ahí, o sea, no salirse y continuar, y me pareció eso también pues complicado,

complicado uno mantener como ese ánimo ahí y de ser capaz de continuar.
[Entrevista ,Integrante SdeI]

4.4.2 Momento de configuración del proceso de investigación-formativa

Dos concepciones del proceso formativo entran a configurarse: La primera mirada expresada desde el *discurso hegemónico de las ciencias*, en el cual los/las estudiantes establecen unas relaciones específicas con el saber, con las formas de conocer y con la visión de ciencia proporcionada desde el sistema-mundo, por medio de la asimilación pasiva del conocimiento, en el cual se inscribe la universidad profesionalizante; proceso que es acompañado por un fenómeno *discursivo restringido*, que considera al sujeto como esencialmente (re)productor de conocimientos, y que se hace efectivo por medio y como consecuencia de la acción pedagógica.

La segunda, plantea que a demás de asimilar el discurso hegemónico de las ciencias, los y las estudiantes a través de la investigación como esencia emancipadora de identidad configuran un proceso formativo que entienden como búsqueda de identidad; desde esta mirada, se concibe a un sujeto que por su necesidad de identidad, se emancipa y resiste el discurso hegemónico de las ciencias que busca imponer su lógica y razonamiento sobre la visión de mundo; esto lo logra a partir de su adscripción a grupos y a la confrontación con él mismo; reconstruyendo la realidad desde la vida cotidiana, encontrando ambientes en los que ve la posibilidad de disentir a través de sus propios intereses.

Si bien la dinámica directa que se constituyó como el núcleo unificador de Sdel es la convocatoria en tanto es el primer momento del ritual de iniciación en la conformación del grupo; la configuración del proceso formativo es lo que caracteriza la cotidianidad en la construcción de la cultura investigativa. Las lecturas, las reuniones, las jornadas de trabajo y la producción escrita, es donde se estructura el proceso formativo de manera directa, a través de la construcción del discurso, permitiendo el encuentro de la palabra con el conocimiento, abriendo paso a los múltiples intereses por la investigación a los participantes; construyendo "ideas" y "valores", probándolos, transformándolos en interacción permanente con la pregunta, satisfaciendo las propias necesidades y propósitos de los sujetos, desilusionándose con los tramites burocráticos. Todas estas son situaciones de la vida cotidiana de un grupo que se mueva en el territorio de la cultura investigativa, pocas veces discutidas valoradas con los y las estudiantes y en los salones de clase, y que el SdeI pretendió romper. En suma el proceso formativo, genera y construye preguntas alrededor de la interacción humana.

La sistematización posibilitó identificar a través de los diferentes módulos, los temas de interés de los miembros del SdeI, aunque en este estudio nos referiremos especialmente al módulo sobre el "Diseño metodológico de la investigación". Lo anterior permitió que la identificación del interés se fortaleciera siguiendo y transitando las lecturas propuestas, pero prestando atención a las dificultades que presentaban los y las estudiantes, no sólo desde el campo de la escritura y lectura, sino desde las creencias y los prejuicios que estos traían "encarnados" sobre la investigación y el investigador. Para hacerlo se realizó un abordaje permanentemente de la literatura, el cine y se acompañó a los/las estudiantes sobre sus intereses, expectativas y desencanto con respecto del mundo de la universidad. Además, los módulos sirvieron como recurso de comprensión en la iniciación de los/las estudiantes de diferentes carreras en la formación en cultura investigativa.

De este modo, desde las producciones escritas elaboradas, los/las estudiantes expresaron sus gustos y elecciones en los temas trabajados, por ejemplo quienes encontraron identidad con la familia realizaron trabajos referidos a la construcción de la norma, quienes se interesaron por temas referidos a la violencia encontraron vínculos en experiencias en la escuela; quienes procedían de un contexto no urbano se preguntaron por su contexto cultural; en fin los ejemplos ilustran de manera general la construcción de identidad que establecen los/las sujetos/as al no estar determinados por un discurso hegemónico respecto al deseo de conocer e investigar y la configuración del proceso formativo del SdeI. A partir de estos intereses, se logró establecer identidades que posibilitaron establecer tendencias en los y las estudiantes

"Cuando ingresé al SdeI, no tenía muy claro qué quería hacer, sin embargo lo que sí tenía muy claro era que no quería indagar lo que algunos profesores nos ponían, pues hacía eso como por cumplir, incluso le confieso que en algunos casos yo solamente lo que hacía era bajar información de Internet y presentar los trabajos. Yo nunca había hecho eso, pero también sentía que algunos cursos no me motivaban pues pensaba que los profesores ni leían lo que uno producía. Con el SdeI eso cambió, pues logré conectar lo que yo quería hacer, mis preocupaciones con lo que leímos y si no yo me motivaba a buscarlo en la biblioteca, pues sabía que luego lo podía compartir con mis compañeros/as y sería escuchado y tomado en serio". (Julia, Integrante SdeI Cuarta Cohorte)

En resumen, se puede afirmar que la configuración del proceso formativo del grupo Cuarta Cohorte, expresa "el inconformismo" que establecen los y las estudiantes en relación con el anonimato en que se encuentran en el pregrado, la construcción de imaginarios sobre investigar, el ideal de profesor y las prácticas docentes. Estas

manifestaciones encontradas en la convocatoria y en el proceso formativo resimbolizaron dos cosas del/la estudiante que se inicia en investigación: la primera, la idea del estudiante como sujeto, sacándolo de la homogenización en el que se encuentra y es ubicado desde el discurso institucional, como lo expresa Julia al preguntarse y responderse por su ser estudiante y su futuro rol como maestra,

(...) "¿Qué quiere uno como estudiante y qué puede hacer como maestro? Quiero afianzar los interrogantes que tenemos, aclarar las discusiones en torno a la pedagogía". (Julia, participante del SdeI Cohorte4 Sept27 2002)

Y la segunda, está dirigida a resimbolizar al grupo como colectividad humana, y en el cual existen sistemas de símbolos y de significados construidos a través de creencias según la identidad y afiliación de los sujetos (Bourdieu 1979); el punto de partida de esta resimbolización es el reconocimiento de la interacción humana y de aquellos fenómenos o aspectos culturales que rodean al sujeto como constitutivo de una cultura, que posee un sistema de ideas:

"Entonces yo me preguntaba si era posible que algún día pudiera desde la universidad hacer algo por mi comunidad, pues veía que en los cursos discutíamos cosas bien interesantes, pero eso se quedaba como en el aire, y yo no sabía como llevar eso a la práctica. Yo creía que solamente me preparaba para enseñar, y que como maestra no podía intervenir en la comunidad. Con el grupo entendí que mi campo de acción era más amplio y que la pedagogía solamente no era para encerrarme en un salón de clase, sino que la pedagogía hacía parte de todos los procesos comunitarios. El asunto era saber cómo conectarlo y algunos compañeros/as del SdeI lo hacían muy bien."
(Gonzalo, participante del SdeI Cohorte4 Sept27 2002)

4.5. La fundamentación teórica.

Como ya dije la fundamentación teórica está relacionada con el componente formativo en lo que tiene que ver con la didáctica-pedagogía que alimentó la experiencia de conformación del grupo y de su opción investigativa.* Entre los presupuestos que estructuran la experiencia del SdeI, podemos mencionar aquellas pedagogías que le apuestan a la construcción de un diálogo más democrático entre estudiantes, profesores y la institución, en este sentido podemos mencionar como componentes centrales los postulados del Aprendizaje Basado en Resolución de

* Retomo algunos comentarios de la estudiante Selen Arango, auxiliar de la investigación: la Investigación en contextos culturales diversos. Sede del suroeste de la Universidad de Antioquia.

Problemas ABRP, las apuestas de la teoría crítica en la medida que se procura llevar a los estudiantes más allá del mundo que ya conocen y el enfoque socio-constructivista de Vigotsky el cual tiene el lenguaje y diálogo como mediación en el proceso de construcción de conocimiento.

4.5.1 Descripción de los presupuestos didácticos.

En las relaciones entre discurso y conocer se producen dos actividades situadas concretas, el habla y el sistema de ideas. Hay que reconocer estas dos actividades como componentes centrales de la propuesta didáctica del SdeI grupo Cuarta Cohorte. La experiencia del habla deja ver el contacto cara a cara y presenta las ventajas de la inmediatez de la respuesta. La acción del habla permite la comunicación inmediata ya que es desarrollada de manera genérica según la actividad social que esté sucediendo, a la vez, evidencian la individualidad y la subjetividad del interés de los participantes en la actividad. Esto es expresado por algunos de los/las miembros del Grupo Cuarta Cohorte de la siguiente manera:

"Me presenté a este Semillero porque lo vi muy organizado y tal vez tenía otra visión de la investigación y me permitiría ver la universidad de otro modo y a mí mismo me ayudaba a comprender por qué estoy estudiando". (Danilo, participante del Semillero de investigación)

Por su parte el sistema de ideas se evidencia tanto al escuchar como al hablar, haciendo referencia a que al mismo tiempo en que se aprende a reproducir las palabras de los otros, asumimos sus ideas y valores, probándolos y transformándolos para satisfacer nuestras propias necesidades y propósitos; esto significa que el que escucha percibí y comprende desde la comunicación, en donde subsisten otras expresiones anteriores propias y de otras personas, que el hablante deja entrever en su expresión.

"Me animé a presentarme al SdeI porque escuché a una amiga decir que estaba muy contenta, pues estaba aprendiendo cosas que no veía en los cursos regulares y que sentía que allí sí era escuchada y tomada en serio. Esta opinión se la he escuchado a otras personas que están en el SdeI. Por eso me quise presentar; además quería motivarme, pues en el pregrado me di (sic) cuenta que los temas que le escuché a mi amiga, no los discutíamos en clase" (Gloria, integrante Cuarta Cohorte)

El habla y el sistema de ideas confluyen en la propuesta del discurso progresivo de Wells, como estrategia que subyace en los procesos de interacción comunicativa que acompaña la construcción del conocimiento (Gordon citado por Wells, 2000) Según Halliday citado por Wells, en el *discurso progresivo* el lenguaje es el medio que permite convertir la experiencia en conocimiento. Desde esta perspectiva, el componente didáctico del grupo Cuarta Cohorte tiene presente el lenguaje como componente fundamental de la experiencia del sujeto en la construcción de conocimiento. Una característica esencial de este lenguaje, es que en él trabajan colaborativamente los participantes del grupo:

"Yo soy estudiante de Licenciatura en Matemáticas. No estaba muy segura de qué era investigar, sin embargo antes de entrar al SdeI, había aprendido en el pregrado que investigar era un asunto que tenía que ver con encuestas y con cifras, y con laboratorios y personas solitarias; no concebía que la investigación fuera posible hacerla sin encuestas y cifras concretas o en grupos. Ahora que estoy en el SdeI he visto que mis compañeros hacen propuestas que nada tienen que ver con esta creencia que yo tenía, ahora además he aprendido que hay otras opciones de investigación, como la cualitativa que exige otras maneras de leer la realidad y he visto que las propuestas se desarrollan mejor en grupos. Aunque no me gusta trabajar en grupos, he aprendido a trabajar en éstos, cosa que no me gusta hacer en los cursos regulares, siempre trabajo sola" (Anne, estudiante SdeI Cuarta Cohorte)

La propuesta de Gordon Wells ocurre en los Semilleros de Investigación ya que en sus dinámicas se encuentra la socialización permanente, no sólo del proceso que cada uno de sus integrantes lleva a lo largo de la construcción de sus propuestas de investigación y de las lecturas, escritos y diálogos, que se hace en cada uno de los encuentros realizados por el grupo; sino también, en la construcción de identidad, los imaginarios sobre investigar, creencias respecto a la experiencia de la práctica docente, las representaciones y significados respecto a la universidad entre otros. En este sentido, desde la propuesta didáctica del grupo Cuarta Cohorte se promueve un cambio en la participación de los estudiantes, cambios expresados en función de un dominio cada vez mayor de los procesos del discurso, cambios expresados en la interiorización de la cultura investigativa y cambios expresados en función de la comprensión de su entorno y de los temas y problemas tratados.

4.5.2 Descripción de los presupuestos pedagógicos

No es posible desconocer que en la enseñanza de la mayor parte de las asignaturas del currículo, de las múltiples licenciaturas existentes en la Facultad, sigue predominando una modalidad en donde el estudiante básicamente tiene que memorizar de manera inconexa definiciones, principios, nombres, fechas, lugares, pasos de procedimiento, etc. Esto propicia lo que Ausubel citado por Wells (2001) designaría como una situación de aprendizaje receptivo-repetitiva, carente de significado y poco motivante para el/la estudiante; a esto puede añadirse el desconocimiento de los procesos de construcción del conocimiento y de las ideas y experiencias previas de los alumnos.

El componente pedagógico de la experiencia del SdeI Cuarta Cohorte, hunde sus bases en los postulados de la resolución de problemas, en lo que tiene que ver con la formación de un sujeto crítico que haga preguntas a su entorno y auto dirija sus procesos de aprendizaje; se apoya en las reflexiones de la teoría crítica en lo referente a la cultura, como campo social donde las identidades están constantemente en tránsito y en que el sujeto se sitúa, a menudo en un lugar de empoderamiento; y finalmente, descansa en el enfoque socio-constructivista, al tener el diálogo como columna del proceso de construcción de conocimiento, en el que los sujetos involucrados en el proceso formativo participan activamente, aportando sus ideas.

La búsqueda de opciones para el desarrollo del razonamiento de los alumnos, apelando a la investigación es el hecho esencial del cual conviene partir. La experiencia del SdeI Cuarta Cohorte, se alude a un proceso formativo mediante el cual el alumno construye el conocimiento en interacción con la realidad y con la ayuda del grupo. Es así que se intenta revalorar la formulación, análisis y solución de problemas como herramientas de aprendizaje relacionadas con el pensamiento y con la comprensión de la vida cotidiana del sujeto en grupos humanos, en esa medida, conocer y aprender implican, ante todo, una experiencia de construcción interior, opuesta a un desempeño intelectual pasivo o receptivo, sobre esta base se plantea los presupuestos pedagógicos del SdeI Grupo Cuarta Cohorte.

El conocimiento es considerado como algo que circula a través del tiempo por medio de innumerables discursos, que se han desarrollado y acumulado, puesto en duda y revisado. El conocimiento no lo ubicamos solamente como producto, sino como algo que se puede lograr "haciendo y comprendiendo lo que se hace", además de "diciendo y comprendiendo lo que se dice". Desde este principio, visto el SdeI como grupo, toma importancia la investigación, en tanto que es a partir de allí, que estudiantes y coordinadores/ras pueden confrontar sus saberes previos y movilizarse hacia conocimientos menos convencionales. Veamos cada uno de ellos los componentes pedagógicos

4.5.3 El Aprendizaje Basado Problemas (ABP)

El SdeI Cuarta Cohorte, se identifica con los postulados del enfoque del Aprendizaje Basado en la resolución de Problemas, en tanto metodología que prioriza procedimientos de intercambio ordenado que permiten la transición del sentido común, no crítico ni reflexivo, a la *episteme*, que implica reflexión, crítica y construcción del conocimiento basado en las necesidades e intereses de los sujetos.

Desde el ABP, es importante señalar que la formación de los sujetos está dirigida a la búsqueda de un sujeto crítico que haga preguntas a su entorno y auto dirija sus procesos de aprendizaje. En este sentido, se resalta en la pedagogía inmersa en el Semillero de Investigación, el interés y compromiso de cada uno de sus integrantes, ello se debe a que éstos han escogido estar allí guiados por su interés y por el gusto de conocer el problema que han decidido investigar. Desde ella el y/o la estudiante, se permite participar y construir espacios más democráticos. El proceso formativo en el SdeI parte de una pregunta personal, bajo la cual el sujeto cuestiona su realidad y empieza a ampliarla; y en la medida que se produce la interacción comunicativa entre el sujeto y el grupo, se potencian las preguntas, se vuelven más críticas y cada vez más coherentes con los procesos que cada individuo vive.

La propuesta del SdeI se desarrolla bajo las directrices de una pedagogía problematizadora que trabaja con base en preguntas concretas de los estudiantes, con los cuales se ocupa desde una didáctica del razonamiento y una metodología que parte de la interacción oral, de la conversación que retroalimenta, que se preocupa por los procesos de habla de los/las estudiantes. Investigar es hablar, en los procesos de enseñar y aprender, la investigación provoca la conversación entre el grupo y el sujeto, ambos poseen la capacidad de hablar, ambos son sujetos del lenguaje. Tanto el uno como el otro están inmersos en él. El lenguaje es un sistema de comunicación ligado directamente con el conocimiento, es por esto importante hablar.

Ahora bien la propuesta ABP se enmarca en el contexto de un proceso formativo que tiene como aristas más destacadas *la flexibilidad y la adaptabilidad*, y que, en lo concerniente a su planificación, se rodea de condiciones como la descentralización y la situacionabilidad. Estos conceptos se remiten el uno al otro como fundamentos de una formación que aborda los contextos sociales, los conocimientos, los propósitos, los fines y los métodos como realidades en transformación, cruzadas por los efectos de muy diversos conflictos y contradicciones. Tal como lo plantea uno de sus integrantes.

"El semillero es una cicatriz existencial, después del semillero no vuelves a ser igual". (Anne, Agosto 12 de 2004)

Lo esencial de esta visión del componente formativo es una visión que se reconoce académicamente como *currículo problematizador* del cual se destacan los siguientes criterios de aplicación:

- El diseño que se elabora en torno a un problema se asume como un proyecto, una propuesta y una invitación a la discusión desde la realidad que viven los agentes protagónicos. En el caso del SdeI la pregunta por la didáctica y la metodología de la investigación
- El diseño del modelo formativo ha de centrarse tanto en productos como en procesos, debe pensarse en situaciones que promuevan la creatividad y motiven a involucrarse en los problemas y sobre todo en las soluciones. Expresado en la aprobación de proyecto y la manera como algunos miembros del SdeI retoman las actividades, después de un tiempo de alejamiento.
- El Coordinador debe partir de las necesidades y condiciones que puedan mover a los alumnos actuar sobre los problemas y, viceversa, de las circunstancias por las cuales los problemas pueden actuar sobre los alumnos. Develado en las entrevistas realizadas par ingresar al SdeI.

La caracterización de la configuración del proceso formativo basado en problemas tiene como referente esencial el desarrollo del razonamiento, pues estos se presentan como una oportunidad de proyección sobre la realidad social como un instrumento para el ejercicio y el progreso del pensamiento, favoreciendo el razonamiento y las habilidades para la solución de problemas, a lo cual seguramente el resultado será una ampliación en la adquisición, retención y uso de los conocimientos. Esto queda demostrado en la apreciación de una estudiante cuando afirma que:

"En el SdeI pude evidenciar una forma particular que no es solo escribir sino involucrarse, es construir la propuesta, caminarla y echarla a andar", es conversar. (Juliana, Entrevista agosto 2004-08-27)

4.5.4 La pedagogía crítica

, La educación en cualquiera de sus modalidades (Básica Primaria y Secundaria, Media, Tecnológica y Universitaria), prioriza ciertos tipos de experiencias, formas de hablar, formas particulares de aprender, estilos sociales concretos y determinadas historias. Al hacer esto, a menudo consciente o in-conscientemente, la escuela silencia a los estudiantes, dejando sus experiencias fuera de la escuela o marginándolos, desconociendo su origen e idiosincrasia. Como ya lo he repetido, esto se puede apreciar desde el momento mismo en que los/las estudiantes llegan a la universidad con representaciones y significados en sus cuerpos y en sus mentes, alrededor de la educación, la investigación, el fracaso escolar, el maestro; especie de "adscripciones" históricas y culturales que dan un sentido de voz, lugar e identidad

de la visión de mundo al estudiante. El sujeto desde esta mirada está prefigurado; por ese motivo, desde una mirada crítica, debe aprender a identificar para luego negociar su sometimiento a la cultura escolar; esto le exige estar abierto para crear nuevas configuraciones y transformaciones de su "deber ser" estudiante.

Desde el enfoque de la pedagogía crítica, la formación, incorpora lo que se ha denominado una *política de la diferencia*, en el sentido de que existen distintas formas de leer el mundo y distintas formas de producirlo. Por ejemplo tratar a todos los estudiantes de la misma manera es ignorar sus experiencias dejándolas fuera de la historia y del aprendizaje, negándoles la voz y por consiguiente el poder.

El SdeI se apoyó en algunos de los postulados de la pedagogía crítica, en la medida que hace énfasis en la cultura como *campo de lucha en donde se construyen las identidades* (Giroux, 1997) y *se movilizan los deseos* (Mclaren, 1994). La opción pedagógica elegida desde el semillero se sitúa en medio de la interacción entre las representaciones simbólicas del grupo y el lenguaje de la vida cotidiana. Esto plantea cuestiones acerca de cómo y qué significa la vida cotidiana y cómo se incorpora en la cultura de la investigación. La pedagogía plasma la multiplicidad de sueños e intereses acerca de un mundo mejor, de prácticas que ayudan a crearlo, a través escuchar la voz de los otros, en lugar de simplemente enseñarles conocimientos y de que se le diga a el/la estudiante qué es lo que debe hacer; sintiéndose implicados con la imaginación, el deseo, la historia y la experiencia, pues esta provee los recursos a través de los cuales las personas aprenden a pensar acerca de sí mismas y a relacionarse con los demás y con el mundo que les rodea. .

Desde el SdeI se aborda la experiencia de iniciación en investigación desde las identidades de los sujetos, para saber qué estamos produciendo, a quiénes se está silenciando, a quiénes se toma en cuenta, cuál es el significado del conocimiento producido y cómo presuponen particulares visiones de desarrollo y progreso; de este modo, se da preponderancia a la cultura, como una fuerza epistemológica, como un lugar donde las identidades y el poder se están transformando y concertando continuamente. En este contexto, el grupo en sí llega a ser el medio no solamente para la adquisición de conocimiento por parte del sujeto, sino para construir el cambio social en sí.

4.5.5 El enfoque socio constructivista

Ágnes Heller en la sociología de la vida cotidiana, nos plantea como referentes importantes en el proceso de socialización las características accidentales y peculiares; con Berger y Luckman (1968), estas características hacen referencia a dos conceptos fundamentales de este mismo proceso: La socialización primaria y la socialización secundaria. La primera, es un proceso en el que el sujeto se encuentra inscrito en el mundo social que lo rodea, en el cual construye sus primeros esquemas

de lo real, que le sirven como punto de partida para continuar aprehendiendo el mundo. La socialización secundaria, por otro lado, es el proceso de inscripción del sujeto en un "rol social" específico que le implica el aprendizaje del lenguaje inherente a ese rol, confrontándolo con sus primeros esquemas de lo real internalizados en la socialización primaria.

De esto se desprende que la persona construye sus esquemas en relación con el entorno y en este sentido, desde el SdeI Cuarta Cohorte se exploran nuevas alternativas de formación para aplicarlos en la construcción de el proceso formativo, tratando de responder a preguntas relativas a la transformación de los sujetos participantes; se trata en este caso, de una transformación que tiende a dejar atrás la adquisición de una cultura investigativa que ha sido culturalmente producida desde el discurso hegemónico-institucional; por el de una comunidad colaborativa en la que todos los y las participantes aprendan junto con los demás y de los demás, mientras participan conjuntamente en una indagación dialógica.

Lo anterior está muy relacionado con uno de los aportes didácticos más valiosos de Vigotsky (1979) en el campo educativo, la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), definida como "la distancia entre el nivel real del desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz". Esto significa tener en cuenta las cualidades de ese "par más competente" (estudiantes y docentes), para que el proceso de aprendizaje sea más efectivo.

De esta manera, se admite la subjetividad del conocimiento en tanto éste no es copia de la realidad, pero tampoco es producto de la mente, sino que depende de la "construcción adaptativa que del mundo hace cada sujeto, en consonancia con sus propios conocimientos y experiencias" (Escobedo, 1996). Visto así, el enfoque socio-constructivista, nos informa sobre cómo el sujeto conoce o construye el conocimiento, cambiando la relación sujeto-objeto, y llevándonos a transformar la manera como relacionamos y concebimos la investigación.

Estos planteamientos nos permiten redefinir el rol del/la estudiante como un constructor(a) activo(a) de conocimientos, quien a través de preguntas y/o hipótesis, como un investigador(a), va reconstruyendo y seleccionando de forma activa los elementos y relaciones que necesita tomar; esta selección al mismo tiempo está determinada por su nivel de comprensión o esquemas representativos que posee de la realidad y como ésta entra a interactuar con el/la estudiante y docentes como una construcción social con reglas internas de funcionamiento.

De este modo, el componente pedagógico del SdeI Cuarta Cohorte , descansa entonces en el enfoque socio constructivista, en la medida que este se encuentra

inserto en una metodología activa y participativa, esto es, una metodología de inclusión, el cual procura que el/la estudiante desarrolle las habilidades cognoscitivas para pensar en forma autónoma, esto se expresa en dos aspectos. El primero mediante el diseño y construcción de una propuesta de investigación individual o colectiva, que propicia la participación activa, crítica, reflexiva y propositiva con los otros miembros del grupo:

[El SdeI implicó] cambiar de costumbres y de hábitos. Yo lo digo por el proceso de escritura del proyecto. Una cosa que a mí me da mucha dificultad es trasnochar, incluso yo me le quedaba a Elena casi dormido al hombro de ella y decía: 'Ey, despierte mijo que es que tenemos que trasnochar, hoy es hasta las cuatro' Entonces eso es muy teso, además el tiempo que uno tiene que destinar porque no es una horita ni dos horitas sino que es todo un día y descansar dos horitas y continuar toda una noche, entonces es difícil... esa es la dificultad, cambiar pues como esas costumbres y dedicarse uno, meterse ya de lleno a otra cosa[...] Otro aspecto [son] los altibajos, los estados de ánimo que uno tiene en el momento de la escritura, como lo decía ahorita también, que yo a veces le decía a Elena: 'ino, no hagamos más nada! Usted que piensa, dejamos esto aquí, o qué?' y otras veces, cuando ya íbamos escribiendo algunos párrafos y se nos iban iluminando algunas ideas, el ánimo volvía a subir, pues, son constantemente altibajos, cierto, y yo no sé, uno tiene que ser muy fuerte para mantener ese equilibrio y no desertar de ahí, o sea, no salirse y continuar, y me pareció eso también pues complicado, complicado uno mantener como ese ánimo ahí y de ser capaz de continuar. [Comentario, estudiante, sesión SdeI,]

El segundo, en la interacción de los sujetos, específicamente en la construcción de relaciones de comunicación horizontales, esto es; el grupo pasa a ser un facilitador-orientador en la construcción de conocimiento y de los aprendizajes, buscando el desarrollo de capacidades críticas que partan de una comunicación reflexiva, propiciando la confrontación permanente con otras posturas, con el fin de lograr acuerdos y la estructuración de una posición argumentada y autónoma frente al conocimiento.

El hecho de transformar estilos de vida, estereotipos y prejuicios hace que la lectura de las realidades cambie, que el entorno y sus problemáticas no sean juzgados sino estudiados, que se construyan conocimientos desde las propias realidades observadas. Además este proceso hizo que introyectara el hábito de siempre mirar en el entorno un punto de partida para realizar proyectos y vincularlos con temáticas relacionadas con los

procesos académicos y profesionales. [Comentario, estudiante, sesión Sdel, diciembre de 2006]

En el SdeI Cuarta Cohorte, confluyen la epistemología, la sociología y la pedagogía, permitiendo diversas formas de comprender y de percibir diferentes dimensiones e incidencias de la realidad(Castorina, 1996); de este modo, el conocimiento es asumido como permanente descubrimiento mediante su ubicación dentro de un contexto, explorando y descubriendo alternativas que permiten el reconocimiento de otras perspectivas a los problemas y preguntas presentes, cultivando el razonamiento formal desde la lógica de los argumentos y el razonamiento creativo.

En resumen, el componente formativo del Grupo Cuarta Cohorte intenta construir un dialogo horizontal cada vez más distanciado de la idea de que el/la estudiante aprenden exactamente lo que el discurso hegemónico-institucional entiende por conocimiento, con la evidencia básica de que lo aprendido es su repetición o su reproducción mecánica. En este sentido, el componente pedagógico del SdeI Cohorte cuarta, se orienta a pensar el encuentro del grupo como un espacio para construir conocimiento a partir de un diálogo progresivo con los conocimientos previos de los estudiantes, con la certeza de que el/la estudiante cuando transmite a través de *su expresión* el conocimiento, puede verificar y estar seguro/ra de lo que piensa; para Vigotsky esto significa, trasladar aquella habla "interna" hacia una "comunicativa"; más que verificar, el ser humano habla para que los otros lo comprendan y si esto sucede, entonces se comprende con sus co-partícipes.

Para concluir, la opción por el acercamiento cualitativo al conocimiento⁵⁴, implica una visión de sujeto que represente y simboliza su contexto a partir de las percepciones, comportamientos, conocimientos, actitudes y valores propios. Este componente hace referencia a la perspectiva de investigación cualitativa asumida desde la primera Cohorte del SdeI. Se eligió el enfoque cualitativo como perspectiva de investigación. Esta elección obedece al encuentro de dos factores, la primera tienen que ver con las lecturas que se hace desde el CNA respecto a los problemas asociados a la educación y que enfrentan las Facultades de educación -tema tratado en otra aparte de este trabajo-, que son refrendados desde el SdeI; y la segunda tiene que ver con la creencia en las cualidades de la investigación cualitativa. En la base de esta elección, se encuentra la búsqueda de procesos formativos que remueven el eurocentrismo de la epistemología y promoviendo el etnocentrismo del conocimiento en el sujeto y sus consecuencias en el desarrollo de potencialidades investigativas. Desde esta mirada, el sujeto aprende a relacionar, interpretar, comprender y reconstruir los imaginarios alrededor de la realidad, buscando a su vez, generar otras formas de ser y de actuar en su interacción con el conocimiento; ésta es una aproximación cualitativa al conocimiento que trasciende la mirada pasiva del sujeto.

⁵⁴ Se retoman aquí elementos del documento Creación del Sdel para estudiantes de pregrado, por Zayda Sierra, Liliana Rendón, Edwin Tamayo y Félix Berrouet.

PARTE QUINTA: APORTES PARA UNA DISCUSIÓN: SEMILLERO COMO EXPERIENCIA SIGNIFICATIVA Y COMO METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN DESCOLONIZADORA

5.1 El Semillero como experiencia significativa.

Esbozado el modelo de cómo se construye la experiencia del Semillero, cómo funciona y las condiciones que lo acompañaron, debo decir que las experiencias críticas son de corte positivo y negativo, y que aquí sólo expuse una experiencia de corte positivo, pues a diferencia de las experiencias negativas, las experiencias críticas o significativas son intencionadas, y en algunos casos planificadas; pero los planes y contenidos de ellas se abren según el crecimiento y su esfera de acción y según las oportunidades. El Semillero se convierte en un experiencia significativa para los estudiantes de pregrado y para la misma Facultad en tanto que es *una experiencia crítica*⁵⁵:

El semillero como experiencia significativa o crítica se puede definir como un momento que tiene enormes consecuencias para el campo de la investigación en el pregrado y el desarrollo personal de los y las estudiantes. Es un fenómeno relativo. Se encuentra entre *los incidentes relámpago* y *los periodos de fase vocacional*. Es una actividad extra curricular que tiene un periodo de tiempo "limitado". Siguiendo a Peter Woods⁵⁶, el Semillero puede ser considerado una experiencia significativa o crítica, debido a que posee tres características (significación, característica y estructura) que fueron descritas a lo largo de este estudio como dentro de los componentes organizativos y de funcionamiento, el componente formativo y el componente de investigación.

Son significativas porque:

- Promueven la investigación y el desarrollo de los jóvenes por caminos inusualmente acelerados.
- Tiene una importante función de conservación de ideales a pesar de las dificultades a las que están sometidas (profesores y estudiantes). En este sentido actúa como una estrategia de protección que se construye a base de dignidad personal, integridad, valores y objetivos, desarrollando en los sujetos sus atributos.
- Son críticos de sí, esto es de la profesión docente y su situación actual.

⁵⁵ Woods, Peter () Capítulo 1: Naturaleza significación de las experiencias críticas. Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje. Ed. Trota

⁵⁶ Ibid, 32

Desde la generación de aprendizajes y desde las formas de relaciones que se construyen, podemos afirmar que en el Semillero de Investigación:

- El aprendizaje que tiene lugar, se construye desde las propias necesidades y pertinencias y sobre las propias estructuras cognitivas de los y las estudiantes (Cualidades como curiosidad, cooperación, perseverancia, mentalidad abierta, autocrítica, responsabilidad, auto confianza, autodisciplina e independencia) y su meta principal es ayudar y alentar a los sujetos a aprender como aprender, a desarrollar su propia habilidad para pensar, a desarrollar una vida activa de interrogación.
- Su fuerza principal es que no sólo conduce a la adquisición de conocimiento, sino que también desarrolla una captación o comprensión de lo que proporciona sentido al conocimiento.
- Aspira menos a enseñar a los estudiantes acerca de un tema, y más alentarlos a ser escritores creativos, científicos, etc.
- La filosofía que pone de relieve es la teoría constructivista del aprendizaje de Vigotsky. No se trata de una centración en el sujeto a la deriva, sino de una centración que implica la negociación sobre los fines y las actividades. Tampoco se trata de renunciar al aprendizaje por instrucción, sino que el profesor cumple un papel de mediador, un papel más activo. Aprendizaje cooperativo.
- El método consiste en buscar una estructura - soporte para el propio aprendizaje de los estudiantes, basado en sus propias necesidades, intereses y relevancias; no consiste por tanto en dirigir sino en conducir por seguimientos.
- El aprendizaje y el desarrollo que tienen lugar no son periféricos o superficiales, sino centrales y radicales, por tanto se preocupa en buscar una visión holística de la investigación, incluyendo no sólo las formas racionales del pensamiento dominantes en el currículo oficial, sino también una experiencia estética y un pensamiento poético.
- La educación no tiene lugar toda en un mismo nivel, sino en espirales y se acumula y se hace más compleja a medida que la experiencia se despliega. De este modo se busca que los estudiantes aprendan en tres etapas: Una de romance, una de aventura libre donde experimentan y descubren a través de la presión, y una etapa libertad. No son lineales sino que unas con otras se fusionan en momentos diferentes.
- Procede como experiencia crítica en tanto es un proceso formativo de dimensiones cualitativas, donde las concepciones sobre conocimiento e investigación son puestas en discusión, introduciendo a los sujetos en la pregunta por las formas de conocer y ubica a la ciencia como un sistema de conocimiento propio de una cultura.

Este tipo de experiencias críticas, es marcado por una celebración. Esta marca el final de la experiencia. Puede ser una exhibición, la representación de una película, el lanzamiento de un libro, un concierto etc. Tiene un aire de excitación y de algo especial. Tiene dos funciones; la primera es la clara señalización del final de la misma en todas sus ramificaciones y la segunda es que sirve como rito de transición o de iniciación de la experiencia crítica y de vuelta a la normalidad. De este modo los Semilleros tienen un tipo de simetría atractiva y lógica, un patrón subyacente distinto.

El asunto de ver el Semillero como una experiencia crítica es que ésta debe ser legitimada por fuera y desde la estructura del currículo; esto significa que los Semilleros como experiencias críticas deben estar normalmente apoyados por la política de investigaciones de la Facultad de Educación, pues necesitan recursos (Tiempo, energía, dinero, materiales, equipamiento) y requieren agentes críticos con la visión, compromiso, la habilidad para conceptualizar y planificar un proceso como estos, que requiere ser instrumentalizado y promovido haciendo frente a dificultades considerables.

5.2 El Semillero de investigación como metodología de investigación descolonizadora

El interés que se ha despertado desde diversos sectores académicos y comunitarios por profundizar en los asuntos de la opresión, la exclusión y la discriminación a la que han sido sometidas inmensos sectores de la población mundial es un asunto que tiene relación directa con las formas de resistencia y organización de las comunidades a lo largo y ancho del planeta. Las lecturas que se vienen haciendo desde varias disciplinas señalan que estos asuntos están más vigentes que nunca.

Poner la mirada en estos asuntos implica tener sensibilidad y preparar los ojos para poder observar los colores de la realidad que han sido ocultos por los diferentes discursos y las diversas formas de alienación en las que hemos sido formados. *Descolonizar* la mirada significa precisamente dejar que entren otros colores a nuestro entendimiento de la realidad; significa jugar a hacer combinaciones de colores que nos permitan pintar la realidad de manera diferente.

La mirada epistémica occidental o la perspectiva epistemológica positivista euro-céntrica es el paradigma a deconstruir, en tanto asume las diversas realidades de los pueblos y las culturas del planeta desde un punto de vista universalista, neutral y objetivo. Desde esta localización epistémica se construyeron narrativas para la expansión y el dominio euro-céntrico y euro-norteamericano sobre el planeta. La expansión y dominio de unos pueblos sobre otros, bajo esta mirada se hizo a través de la construcción de "Jerarquías" que posibilitaron clasificar a los seres humanos en

binarismos de superiores/inferiores, desarrollados/no desarrollados, ricos/pobres, blancos/no blancos, heterosexuales/no heterosexuales, cristianos/no cristianos, entre muchos otros. Clasificación que ha tenido consecuencias nefastas en todos los aspectos de la vida cotidiana construida en lo que va de la llamada modernidad.

Uno de los campos que ha sido seriamente afectado por esta mirada y que hasta hace poco viene siendo cuestionado, es el de la educación, en la medida que ha privilegiado conocimientos que nacen desde la mirada euro-céntrica y euro americana sobre otras formas de ver el mundo no occidental. Concretamente, este favorecimiento se ha hecho a través del aparato educativo representado en las escuelas y universidades.

Es casi imposible deshacernos o deslocalizarnos de estas "jerarquías" o clasificaciones, en consecuencia, podríamos definir la mirada epistémica occidental como una "maquinaria", la cual Quijano (1992) denomina *Colonialidad del poder o poder del patrón colonial*, por su parte, Grosfoguel (2006) plantea que esta mirada es "un sistema enredado de múltiples heterogéneas formas de jerarquías de dominación y explotación a escala mundial".

De manera tal que esta *máquina* afecta a todas las dimensiones de la sensibilidad y de las tradiciones humanas; así mismo, esta *máquina* privilegiadamente patriarcal, establece las relaciones de género, de preferencia sexual, políticas, epistémicas, lingüísticas, raciales y espirituales, produciendo, reproduciendo, repartiendo y decidiendo quiénes tienen acceso a los privilegios producidos por el sistema capitalista. Esta especie de "chip cultural" implantado primero por Europa y luego por Norteamérica, es parte integral y constitutiva de la mirada que debemos descolonizar, en tanto es preciso reconocer los mitos fundacionales de este orden epistémico.

En primer lugar presento las ocho [8] jerarquías que Grosfoguel identifica como configuradoras del *sistema-mundo* y que tiene relación directa con el poder articulador del capitalismo mundial. En segundo lugar presento algunas de las apuestas que se vienen haciendo en procura de descolonizar la mirada epistémica occidental que sobre el mundo recae.

En consonancia con lo anterior y para ampliar la *cartografía del poder* presentada, me detengo en la propuesta de Edgardo Lander (2000), quien señala el papel de las ciencias sociales y su influencia en la construcción, consolidación, normalización y establecimiento de la mirada epistémica occidental, aproximación que nos abre la posibilidad para explicarnos los imaginarios y creencias con respecto a los conceptos de ciencia, conocimiento e investigación construidos desde los inicios de la llamada modernidad, ayudándonos a comprender las dificultades que enfrentamos cuando se trata de motivar a los estudiantes en los asuntos de la investigación. Es así como presento el SdeI como experiencia descolonizadora de la mirada epistémica en tanto

consideramos que su implementación tiene enormes consecuencias -aun sin evaluar del todo- para el campo de la investigación formativa en el pregrado

Jerarquías del poder colonial

Las jerarquías del poder colonial son aquellas dimensiones que nos sirven como guías para ubicar la manera en que se ha construido la mirada colonial del mundo. En este sentido, Ramón Grosfoguel (2006) nos presenta la siguiente clasificación: [1] jerarquía de clase, la cual establece las relaciones de explotación de las formas de trabajo que ordenan las culturas del planeta bajo el modelo capitalista; [2] la jerarquía del sistema interestatal global, que se expresa bajo las formas organizativas e institucionales que son controladas y dirigidas desde los grandes centros del poder; [3] la jerarquía etno-racial, desde la cual se privilegian a unos pueblos sobre otros según los patrones impuestos desde Europa; [4] la jerarquía de género, que privilegia y ordena el sistema social y cultural desde patrones patriarcales; [5] la jerarquía sexual que impone los patrones de conducta de los heterosexuales sobre lo que no lo son; [6] la jerarquía cristiana, que hace una lectura del mundo desde su cosmología, excluyendo las otras; [7] la jerarquía lingüística, que favorece las formas de comunicación propia de quienes las ostentan, reduciendo otras formas de comunicación a simples dialectos; y [8] la jerarquía epistemológica, que privilegia los conocimientos en tanto formas de pensamiento binarias del mundo, sobre otras construcciones simbólicas del mundo.

Desde estas *jerarquías* Grosfoguel describe la organización del *sistema-mundo*, el cual ha organizado la humanidad desde el siglo XVI; son una especie de tecnología fabricada desde un punto de vista universalista, neutral y objetivo. La última jerarquía es la que nos interesa para nuestros propósitos, en la medida que es el discurso que ha sido aprobado desde las ciencias sociales. En este orden de ideas, dicha jerarquía ha institucionalizado a las otras a través del sistema red de la educación y más específicamente desde las escuelas y universidades. Con esto no pretendo señalar a la universidad como la causante de la existencia de esta *máquina* hacedora de subjetividades, sino que más bien, intento localizar la forma particular en que se producen y reproducen los hitos que se instauraron silenciosamente en la vida cotidiana desde la modernidad.

En la época actual los acercamientos a la realidad centrados en las parejas capital/trabajo, ricos/pobres, países desarrollados/subdesarrollados, centro/periferia, encubren los mitos instaurados por las epistemologías eurocéntricas; por ejemplo la creencia de la desaparición del colonialismo en el mundo actual, el cual pinta con colores oscuros el pasado colonial y con ellos las jerarquías de poder que dominan la cartografía del planeta.

El examen de estas jerarquías nos lleva necesariamente a develar las epistemologías eurocéntricas, lo cual pasa necesariamente por el reconocimiento de las narrativas **míticas** de dominación del mundo. Este ejercicio establece una primera ruptura fundamental y clave en el establecimiento de nuevas **utopías** que permitan ver, pensar y sentir el mundo; en otras palabras, que nos ayuden a descolonizarnos a nosotros mismos.

La modernidad como mito fundante de la mirada epistémica occidental

Existen múltiples reflexiones que nos permiten descolonizar la mirada epistémica que recae sobre las diversas culturas del planeta. Dentro de este cúmulo de experiencias encontramos lo que Mignolo (1996), siguiendo a Anzaldúa (1987) y Saldivar (1997), llama *pensamiento crítico fronterizo*, el cual se presenta como respuesta epistémica contra la modernidad entendida desde Europa. La epistemología fronteriza redefine la emancipación ocurrida en la modernidad desde las visiones de los sujetos que han sido oprimidos y expropiados por la modernidad eurocéntrica. De esta manera, desde cosmologías y epistemologías alternas, localizadas desde el lado del oprimido, se construye un mundo dibujado con los colores que la modernidad europea ha opacado por siglos.

El pensamiento fronterizo es una redefinición, subsunción de las nociones de democracia, derechos humanos, ciudadanía, humanidad, economía, política y espiritualidad, más allá de las definiciones impuestas por la modernidad eurocentrica. (Grosfoguel, 2006)

Siguiendo la línea del mito fundante de la modernidad, se encuentra Dussel quien propone una transmodernidad como proyecto descolonizador. Desde esta propuesta, Dussel propone en lugar de una sola modernidad centrada en Europa/euro-América, una multiplicidad de propuestas críticas desde las localizaciones culturales de los pueblos colonizados del mundo (Dussel citado por Grosfoguel, 2006). Según esta propuesta, no existe un afuera ni un adentro absoluto en el sistema-mundo; en este sentido una filosofía liberadora solo puede provenir de los pensadores críticos de cada cultura en diálogo con otras culturas.

De similar forma, y de manera un tanto más utópica, encontramos la propuesta de Quijano (2000) respecto a la socialización del poder, la cual privilegia las luchas globales y locales para crear formas de autoridad pública no estatales; en este sentido la propuesta apunta a que las instituciones públicas que regulan la vida social como la escuela, sean autogestionadas por los pueblos bajo la idea de extender y **reconocer** la igualdad y **la diferencia** social en todos los espacios de la existencia; es un proceso de democratización desde abajo que requiere formas de democratizar la

riqueza a escala mundial y en ese sentido implicaría formar autoridades públicas por fuera y en contra de la esfera de las estructuras estatales.

En este esfuerzo por presentar alternativas diferentes de mundo, Grosfoguel intenta hacer una síntesis. Apoyado en los aportes de Cesaire, propone un proyecto liberador que él mismo denomina "*universal radical descolonizador anticapitalista diversal*", propuesta que integra la transmodernidad de Dussel y la socialización del poder de Quijano (Grosfoguel, 2006). Desde el primer autor, propone un acercamiento a la diversalidad para descolonizar la modernidad eurocentrada, y desde el segundo, propone el rescate de la utopía liberadora, apelando a un nuevo imaginario universal alejado del binarismo, el patriarcalismo, el economicismo, el racismo, entre otros, que han dominado la vida cotidiana en los últimos cinco siglos.

La búsqueda de perspectivas de conocer diferente a la mirada epistémica occidental, que pesa sobre universo de las instituciones educativas, tiene una larga y valiosa tradición, pero de la misma manera, *la normalización de la sociedad* actual no es reciente, ni puede atribuirse al pensamiento neoliberal, ni a la actual coyuntura geopolítica del planeta, por el contrario, según Edgardo Lander en su ensayo *Ciencias sociales: Saberes coloniales y eurocentrismos* nos muestra que tiene una larga carrera que funda sus bases en las ciencias sociales.

Para el propósito que nos hemos trazado explorar, esta aproximación la considero de las más esclarecedoras y valiosas. La propuesta de *la normalización de la sociedad* a través de las ciencias sociales de Edgardo Lander, es un acercamiento al papel jugado por éstas en la consolidación de las jerarquías propuestas por Grosfoguel, en el fortalecimiento del mito de la Modernidad enunciado por Dussel y por Mignolo, y en la afirmación de la mirada epistémica de occidente para el resto del mundo.

A su vez la propuesta de Lander al igual que la de Dussel, nos lanza a la búsqueda de nuevas utopías y de nuevas formas de ver el mundo. Para demostrar como las ciencias sociales han normalizado a la sociedad, Lander acude a las múltiples separaciones que ha establecido occidente (separaciones religiosas y ontológicas), siendo claves en la consolidación de la modernidad cultural de occidente:

La modernidad cultural se explica desde la separación de mundo que establece la metafísica y la religión que Weber logró ubicar desde tres esferas autónomas [ciencia, moralidad, arte]. [Estos] viejos problemas fueron tratados como problemas de conocimiento, justicia y moral o de gusto. De este modo se institucionaliza el discurso científico, las teorías morales, la jurisprudencia y la producción y crítica del arte. De este modo cada dominio de la cultura correspondía a profesiones particulares, que enfocaban los viejos problemas desde miradas diferentes, [de esta manera] aparecen las estructuras de la racionalidad: la cognitiva instrumental, la de

la moral práctica, y la de la estética expresiva. Cada una sometida a control de especialistas [y como resultado] crece la distancia entre expertos y no expertos. (Habermas citado por Quijano)

Tenemos aquí la construcción de una *máquina* desespiritualizada constituyente de nuevas alteridades y que narra el mundo a partir de conceptos y representaciones construidas por la razón moderna. De este modo, podemos afirmar que con el arribo de los españoles a América no solo comenzó el colonialismo sino también la organización colonial del mundo, la reorganización y la negación de los saberes, de la memoria y del imaginario (Mignolo citado por Lander). De este modo la consolidación de la experiencia epistémica del mundo, se construyó a partir de la negación de la experiencia de otros, una especie de narrativa excluyente que compromete la negación absoluta del otro colonizado (Lander, 2000)

Redondeando, *la normalización de la sociedad*, a través de las ciencias sociales, es un proceso de cambio de formas de leer el mundo que no se da de la noche a la mañana, sino que se da mediante largos procesos de disciplinamiento y normalización de la vida desde hace más de 5 siglos; sin embargo este proceso fue *resistido* desde múltiples formas, que es preciso empezar a conocer, en procura de construir otra mirada del mundo; y es que precisamente el nacimiento de las ciencias sociales tienen como fundamento la derrota de esas resistencias ejercidas por pueblos y gentes que se han quedado sin rostro.

El papel de las ciencias sociales y su influencia en la mirada epistémica occidental

La experiencia europea, las jerarquías del poder y el mito de la modernidad instalan la mirada epistémica del mundo que queremos descolonizar, pero antes es importante destacar dos aspectos claves de este recorrido. El primero tiene que ver con la instalación de un metarrelato universal que ubica a todos los pueblos del planeta en un esquema secuencial: primitivo-tradicional-moderno, o como lo expone Comte desde sus estadios: teológico-metafísico-positivo. En segundo lugar, las formas de conocimiento desarrolladas para leer los fenómenos sociales se convierten en las únicas formas válidas, objetivas, universales del conocimiento; en este sentido desde tiempos remotos y, podríamos afirmar, en la actualidad, se están reinstalando categorías, clasificaciones y/o jerarquías que explican el universo, la organización, los vacíos, los atrasos, los conflictos y los frenos que se dan como producto de lo primitivo y de lo atrasado de los pueblos no euro-norteamericanos. (Lander, 2000).

Las ciencias sociales han construido la representación del mundo a partir del nuevo orden instaurado desde la experiencia euro-norteamericanos. Esta afirmación la constata Lander (2000) al explicar las bases que sostienen el edificio de los saberes modernos y que tiene como eje articulador la modernidad. En estas bases encontramos los siguientes ejes fundamentales: [1] Visión universal de la historia

asociada a la idea de progreso, [2] naturalización de las relaciones sociales, desde los postulados liberal-capitalista, [3] la ontologización de las múltiples separaciones propias de Europa, y [4] la superioridad de los saberes (ciencia) que produce esa sociedad sobre otro saber.

Según lo anterior, podemos afirmar que las ciencias sociales hacen parte del proyecto organizador de la mirada epistémica occidental, que reproducimos hoy en día en las escuelas y universidades. Es fácil constatar la anterior afirmación en la medida en que las ciencias sociales nacen precisamente en pleno auge del movimiento de la ilustración, y de la visión liberal del mundo; en este sentido, descolonizar la mirada pasa por descolonizar la experiencia europea, para reconocer las experiencias otras, en donde quepan muchas voces que hagan posible como lo plantea Mariza Montero " hablar de la existencia de un modo de ver el mundo, de interpretarlo y de actuar sobre él" [Montero citada por Lander] constituyéndose en un nuevo paradigma epistémico para América Latina. Esta mirada epistémica, según la citada autora debe retomar elementos de la teología de la liberación y la filosofía de la liberación.

Las perspectivas descritas develan una serie de problemas en el campo de las ciencias en los países del tercer mundo y por consiguiente mayores retos. Para dar un ejemplo de esta situación Castillo (2003) retomó el estudio desarrollado en 1997 por Gómez y Jaramillo, sobre los 37 modos de hacer ciencia en América latina, que muestran que hacer ciencia en este lado del océano es algo "*improbable*" si se tiene en cuenta los factores que hemos ido señalando a lo largo de esta exposición, y que determinan la producción en países como el nuestro.

En ese sentido, la pregunta por la situación de la investigación y el conocimiento en el contexto de América latina es mucha más compleja que en los países del primer mundo. La investigación de este lado del globo, queda mal favorecida ante la competencia de los países del primer mundo por cuanto en los primeros es escasa la producción científica y su legitimidad es su talón de Aquiles, pues "*el valor marginal de la investigación científica es sumamente pobre para estas sociedades*"; mientras que para los segundos la investigación misma se legitima por medio de la ciencia en tanto "*existe una alta inversión de capital económico en ella*"; al contrario, en América Latina, en donde se ha tenido la creencia de que los nuevos conocimientos siempre vienen de afuera, además de la falta de un sistema de inteligencia social, y el abandono acentuado en que se encuentra la investigación en las universidades.

El desarrollo de la epistemología cualitativa representa una salida a esta situación y un aporte muy grande a la determinación de mecanismos de operacionalización de los supuestos de la investigación tradicional que formalizan la "investigación legítima"; de modo que una de las grandes tareas desde las perspectivas descritas, es la necesidad de avanzar en ciertos niveles de metacognición sobre *el hecho investigativo en sí*

mismo, de tal manera que la comprensión de los modos de producción de conocimiento desde la perspectiva cualitativa cuente con una base sólida que conlleve a visualizar los procesos de construcción de conocimiento como procesos mediados y de construcción interactiva, desde una aproximación cualitativa.

Las perspectivas descritas plantean la importancia de clarificar y distinguir el carácter cualitativo del proceso de construcción de conocimiento no sólo desde los instrumentos que interfieren en la construcción del proceso mismo; sino como factor de peso en la competencia por el reconocimiento científico. (González citado por Castillo, 2003) Le debemos a estas perspectivas un nuevo pluralismo epistémico que hace referencia a la posibilidad del reconocimiento de más de un modo de delimitación de los problemas de conocimiento, y a su vez abre la cerrazón en la que se encuentra la investigación con tradición positivista.

El recorrido presentado hasta aquí es tan solo una muestra de los elementos que se deben tener presentes para deconstruir la mirada vertical-binaria eurocentrada en la que hemos sido formados. Desde estas reflexiones se avizoran propuesta y alternativas más horizontales las cuales apuestan por la utopía en donde la voz de los oprimidos y desarraigados, producto de los procesos ya descritos, tengan participación en la construcción de unos estilos de vida cimentados en el respeto a la diversidad, en el reconocimiento al pluralismo, a las creencias y cosmovisiones de mundo que existe sobre el planeta.

Apuntes para descolonizar la mirada epistémica desde el SdeI

Esbozado el modelo de cómo se construye la experiencia, cómo funciona y las condiciones que lo acompañaron, el SdeI se convierte en una experiencia descolonizadora de la mirada para los estudiantes de pregrado en la medida que es una experiencia crítica. Las experiencias críticas tienen una intención y son planificadas; pero los planes y contenidos de ellas se abren según las oportunidades y según el crecimiento y su esfera de acción. El Semillero como experiencia descolonizadora tiene enormes consecuencias para el campo de la investigación-formativa en el pregrado y el desarrollo personal de los y las estudiantes.

El Semillero puede ser considerado como una experiencia descolonizadora de la mirada, debido a que promueve la investigación a partir de cambios conceptuales y morales en los estudiantes. En este sentido, desde la generación y desde las formas en que se concibe el conocimiento, podemos afirmar que el aprendizaje que tiene lugar, se construye desde las propias necesidades, pertinencias y sobre las propias estructuras cognitivas (cualidades como la curiosidad, cooperación, perseverancia, una mentalidad abierta, autocrítica, responsabilidad, auto confianza, autodisciplina e independencia) son complementarias de las habilidades investigativas, en donde lo principal es ayudar y alentar a los estudiantes a aprender como aprender, a

desarrollar su propia habilidad para pensar, y a desarrollar una vida activa de interrogación desde su propia realidad

La investigación formativa desde esta experiencia, no tiene lugar toda en un mismo nivel, sino en espirales, y se acumula y se hace más compleja a medida que la experiencia se despliega. De este modo, se busca que el estudiante aprenda en tres etapas: una de romance, una de aventura libre, donde experimentan y descubren a través de "la presión", y una etapa de libertad. No son lineales sino que unas con otras se fusionan en momentos diferentes. Por lo tanto, el método consiste en buscar una estructura soporte para el propio aprendizaje del estudiante, basado en sus propias necesidades, intereses y relevancias; no consiste por tanto en dirigir sino en conducir por seguimientos. En este orden de ideas el aprendizaje y el desarrollo que tienen lugar no son periféricos o superficiales, sino centrales y radicales; por tanto, se preocupa en buscar una visión holística de la investigación y el conocimiento, incluyendo no sólo las formas racionales del pensamiento dominantes en el currículo oficial, sino también una experiencia estética y un pensamiento poético.

El SdeI tiene una importante función de potenciación de ideales a pesar de las dificultades a las que están sometidos los profesores y los estudiantes. En este sentido, actúa como una estrategia de protección, que se construye a base de dignidad personal, integridad, valores, desarrollando una crítica de sí mismo y de la situación en que se encuentra, no sólo el contexto sino también las personas. No se trata de una centralización en el sujeto a la deriva, sino de una centralización que implica la negociación permanente. Tampoco se trata de renunciar al aprendizaje establecido desde la instrucción sino que el conocimiento cumple un papel mediador, un papel más activo; es así como *la filosofía que se pone de relieve* es una teoría constructivista del aprendizaje (Vigotsky, 1979; Escobedo, 1996 & Castorina, 1996) y un aprendizaje cooperativo (Wells, 2001).

La fuerza principal del SdeI es que no sólo conduce a la construcción y adquisición de conocimiento, sino que también desarrolla una captación o comprensión de lo que proporciona sentido al conocimiento, en este orden de ideas aspira menos a enseñar a los estudiantes acerca de un tema, y más alentarlos a ser escritores creativos, de sus propias realidades. Para ello presupone unas relaciones profesor-estudiante negociadas, contrastando con los modelos tradicionales de control propuestas desde el aula regular. Es así que procede como experiencia descolonizadora en tanto es una experiencia de dimensiones cualitativas donde las concepciones sobre conocimiento e investigación son puestas en discusión, introduciendo a los sujetos en la pregunta por las formas de conocer y ubica a la ciencia como un sistema de conocimiento propio de una cultura.

El asunto de ver el Semillero como una experiencia descolonizadora, es que ésta debe ser legitimada por sus integrantes por fuera; esto significa que los Semilleros como

experiencias descolonizadora deben estar apuntado a construir y a apoyar una política de investigación-formativa, pues experiencias como estas necesitan recursos, tiempo, energía, equipamiento y requieren agentes críticos con la visión, compromiso, la habilidad para conceptualizar y planificar un proceso que requiere ser instrumentalizado y promovido haciendo frente a las diversas dificultades que en la actualidad enfrenta el pregrado.

El trabajo iniciado desde el Semillero de investigación tiene implicaciones para la investigación-formativa en general, especialmente desde los "rubros" referidos en lo relacionado al debate presentado sobre el carácter colonial de las ciencias sociales. Visto en su conjunto debemos reconocer la investigación-formativa como un campo para el debate, que debe ser aprendido desde nuevas aproximaciones sobre la comprensión de la investigación.

El hecho investigativo desde el Semillero, sitúa al sujeto en la intersección entre lo individual y lo social, expresando a través de los marcos de aprehensión o referencia cultural que estos dominan, bagaje cultural que simboliza códigos, valores e ideologías relacionados con las posiciones y pertenencias sociales específicas de cada sujeto, que le ayudan a interpretar la realidad social, no sin antes explicar cómo procede el sujeto para construir e inventar su realidad. En este orden de ideas, desde el Semillero, el conocimiento debe entenderse como un fenómeno que goza de múltiples interpretaciones que es movilizad y construido por el grupo mismos.

Esta experiencia es marcada por una celebración marcando por decirlo de algún modo, el final de la experiencia, esta puede ser una exhibición, la representación de una película, el lanzamiento de un libro, un concierto, la aprobación de un proyecto etc. Dándole un aire de excitación y de algo especial, esto tiene dos funciones; la primera es la clara señalización del final de la misma en todas sus ramificaciones y la segunda es que sirve como rito de transición o de iniciación y de vuelta al si mismo. De este modo el SdeI tienen un tipo de simetría atractiva y lógica, un patrón subyacente distinto al del pregrado.

En un seminario dirigido por Bourdieu (1995), éste afirma que,

la enseñanza de un oficio, en el caso de investigar, exige una pedagogía que nada tiene que ver con la que se aplica a la enseñanza de conocimientos, este oficio, se adquiere de acuerdo con modos de operación totalmente prácticos por medio de la pedagogía del silencio en la que se hace poco énfasis en el papel de los esquemas trasmitidos como de los esquemas que operan en la transmisión, es sin lugar a dudas tanto más importante en una ciencia cuanto que los contenidos, lo conocimientos, modos de pensamiento y de acción son, ellos mismos, menos explícitos y menos codificados

Para concluir y dar respuesta a las preguntas planteadas al inicio de esta reflexión, nos hemos dado cuenta que de algún modo la propuesta de investigación-formativa desarrollada desde el SdeI hace parte de nosotros mismos, de nuestros fantasmas, de nuestras búsquedas en un laberinto que apenas comenzamos a desandar escuchando nuestra propia experiencia.

ANEXOS

Tabla 1
 Problemas señalados por el CNA
 Sobre la situación de las instituciones encargadas de formar formadores

Problemas asociados a la educación	Problemas asociados a la investigación
<p>Pedagogías reducidas a esquemas instrumentales y poca comprensión de su carácter disciplinario e interdisciplinario.</p> <p>Hegemonía de la formación profesionalizante en la formación del educador.</p> <p>Ausencia de debates sobre enfoques y modelos pedagógicos en general y de formación de educadores en particular</p>	<p>Inexistencias de comunidades académicas en pedagogía</p> <p>Desarticulación entre la investigación educativa y los currículos de formación de educadores</p> <p>Carencia de rigor pedagógico en los formadores a la vez que poco compromiso con la investigación educativa y pedagógica.</p>
<p>Poco compromiso con el desarrollo de las capacidades del educador para comprender integralmente al alumno y para articular las condiciones culturales, sociales y el ambiente donde se realiza la acción formadora</p>	<p>Mantenimiento de parámetros transmisionistas y aplicaciones que luego el maestro reproduce en su acción docente</p> <p>Mantenimiento subsistencia o permanencia de forma acrítica de la tradición docente</p>
<p>Mantenimiento subsistencia o permanencia en las instituciones educativas de esquemas autoritarios, dogmáticos y resistentes al cambio, convirtiéndoles en incapaces de transformar sus propias prácticas.</p>	<p>Desarticulación con la realidad educativa del país, las políticas y tendencias educativas, y con el contexto vital de los y las estudiantes</p>

ANEXO 1 CONVOCATORIA

ACTIVIDAD:		Fecha:	
OBJETIVO			
A partir de la publicidad por medio de volantes. Se informa a los interesados y las interesadas sobre el SdeI del grupo diverser de la U de A.			
EXPLICACIÓN DE LA ACTIVIDAD			
<p>La información que aquí se escribe hace parte del volante de convocatoria entregado a la comunidad estudiantil. El Semillero de Investigación tiene por objetivo abrir un espacio de encuentro, en el que los estudiantes de pregrado constituirán una comunidad de aprendizaje ampliada que posibilitará la convergencia de dos vectores de formación fundamentales a su proyección profesional. Uno es la formación básica que reciben en los diferentes componentes de su formación académica, y el otro es el campo de formación en investigación cualitativa. Se trata, entonces, de potenciar hábitos de investigación en el estudiante para que desarrolle su capacidad de comprensión de las diferentes realidades e inicie un proceso de aprendizaje permanente en cuanto a la adecuada producción de conocimiento. Para lograr el acercamiento a la diversidad, se debe reconocer el Saber científico como producción local que surge a partir de un proceso colectivo y de un esfuerzo por la propia comprensión de la naturaleza, las relaciones con ella y entre las personas y las condiciones históricas de cada región.</p> <p><u>Etapas del proceso formativo</u></p> <ol style="list-style-type: none">1. Contexto y epistemología de la investigación2. Diseño metodológico de la investigación cualitativa3. Análisis y escritura de la investigación4. Escritura y representación <p><u>Quiénes pueden participa</u></p> <p>Este grupo de trabajo o Semillero de investigación se ofrecerá gratuitamente a veinticinco (25) estudiantes de cualquier programa de la Facultades de Educación y Ciencias Sociales.</p> <p><u>Cómo será el proceso de selección?</u></p> <p>Las personas interesadas deberán escribir una propuesta, un ensayo o una reflexión de no menos de dos páginas, en donde presenten una problemática de la región, de su barrio o vereda, susceptible de convertirse en una investigación. En el escrito deben quedar claros el nombre de la persona o personas, correo electrónico, teléfono, pregrado en el que está inscrito y posible disponibilidad horaria</p>			

EXPLICACIÓN DE LA ACTIVIDAD
<p><u>Requisitos.</u> Para la selección de las personas interesadas en pertenecer al Semillero se tendrán en cuenta los siguientes criterios:</p> <p>*Disponibilidad de 3 horas (quincenales) para atender los seminarios formativos. (se buscarán estrategias de trabajo concertadas para que los interesados puedan asistir a los seminarios y no alteren los procesos formativos del currículo)</p> <p>*Calificaciones del semestre actual o el anterior.</p> <p>*El conversatorio con el grupo coordinador. Luego, a cada aspirante se citará a una corta entrevista con el grupo coordinador.</p>

ANEXO 2

UNIDADES QUE INFORMAN EL PROCESO FORMATIVO

COMPONENTES DEL PROCESO FORMATIVO		
Fases del Proceso formativo	Definición	Unidades significativas en términos de actividades
Convocatoria	Convocatoria a la comunidad académica. Buscó sensibilizar a los estudiantes sobre la importancia de la investigación formativa, mediante la participación en el SdeI. Dicha convocatoria se realizó como un espacio formativo que permitiera acercar al estudiantado a lo que significa realizar un proceso de investigación formativa. Para ello se invita a los estudiantes a escribir sobre algún tema de su interés.	<ul style="list-style-type: none"> • Escritos iniciales • Entrevistas iniciales • Primer encuentro. • Módulos. Formativos
Investigación Formativa	Proceso formativo que abarca las fases del trabajo de campo y el proceso formativo. <u>Modulo 1:</u> contexto y epistemología de investigación. <u>Modulo 2</u> : diseño de la investigación. <u>Modulo 3</u> Descolonizar el pensamiento. <u>Modulo 4:</u> escritura, análisis y representación. (ver anexo 4)	

ANEXO 2

UNIDADES QUE INFORMAN EL PROCESO FORMATIVO

COMPONENTES DEL PROCESO FORMATIVO		
Fases del Proceso formativo	Definición	Unidades significativas en términos de actividades
Evaluación	En contraste con los indicadores evaluativo del pregrado, en el SdeI la propuesta evaluativa se dio durante el proceso teniendo en cuenta: Experiencia y la vivencia	Procesos de formación: Módulos, Seminarios, Eventos, Personal: Transformaciones, Narrativas.
	Principios de la investigación: la contradicción, el asombro, la cautivación, la fugacidad sugestiva, la crítica hermanen -te, la comparación, la desarticulación, la claridad	Actitudes y Habilidades
	Diseño de proyectos	Nombre de todos lo proyectos que se construyeron en el SdeI. Algunos consiguieron recursos y otros no.
	Escritura - vivencial.	Ensayos , Narrativas y Taller de escritura

ANEXO 3:
CUADRO UNIDADES SIGNIFICATIVAS DE LA EXPERIENCIA DEL SEMILLERO

Unidades de significados	Definición
<i>Cartas</i>	Es la comunicación que se establece entre el Semillero con las diferentes dependencias de la universidad y con otras instituciones. Estas dan cuenta de relaciones con el Decano, vicerrectoría de investigaciones, instituciones bancarias, instituciones educativas.
<i>Entrevistas.</i>	Son ejercicios realizados con/a integrantes del semillero (estudiantes y profesores) Estas dan cuenta de la experiencias-vivencias de cada persona en el proceso formativo.
<i>Proyectos.</i>	Son los escritos de los integrantes del semillero. Estos se encuentran en diferentes etapas de desarrollo
<i>Informes.</i>	Dan cuenta de la situación y avances del semillero. Básicamente dan cuenta de las actividades desarrolladas
<i>Producciones Integrantes Semillero</i>	. Se refiere ha ensayos, reseñas, narrativas y proyectos que cada estudiante produce en su proceso formativo.
<i>Programaciones y planeaciones.</i>	Son los borradores de los momentos en que se diseñaba las sesiones del semillero. Algunas están completas otras incompletas. Las últimas 3 son realizadas por el colectivo en general
<i>Relaciones con Redes.</i>	Son los escritos que dan cuenta de la adscripción del semillero al movimiento de semilleros a nivel local regional y nacional
<i>Convocatorias.</i>	Son los formatos de las diferentes instituciones a las que se presentaron los integrantes. Sirvieron como base para comprender modelos de escritura.
<i>Correspondencia s-e-mail</i>	Dan cuenta de la información compartida vía Internet. En esta comunicación hay discusiones, solicitudes, disculpas, en fin, Este medio abrió la posibilidad de interactuar desde modos que no habían sido utilizados por la mayoría de los estudiantes.
<i>Eventos.</i>	Son todos aquellos espacios socialización en donde los estudiantes asisten bien sea como ponentes o como asistentes
<i>Listas.</i>	Son los diferentes nombres que se organizaban con motivo de eventos, o solicitudes que se realizaban para pedir recursos o evaluaciones de proyecto por parte de pares
<i>Presentaciones.</i>	Son las diferentes actividades que desarrollaban los miembros del Semillero, bien sea con motivo de alguna ponencia que se presentará en algún evento o bien fuera en el Semillero.

ANEXO 3:
CUADRO UNIDADES SIGNIFICATIVAS DE LA EXPERIENCIA DEL SEMILLERO

Unidades de significados	Definición
<i>Reglamentaciones.</i>	Son todas las normas que se estudiaban con motivo de hacer alguna solicitud a la universidad. A demás aquí se evidencian los derechos que defendían y las discusiones que se tenían desde el Semillero con algunas dependencias o profesores de la universidad.
<i>Relatorías.</i>	Son los registros de las sesiones de trabajo del Semillero
<i>Exámenes comprensivos y Narrativas.</i>	Es una modalidad de evaluación que se impulso en el Semillero para potenciar la escritura de cada de sus integrantes.
<i>Conversatorios.</i>	Son los sesiones que fueron dirigidas por invitados
<i>Seminarios</i>	Son los eventos a los que los estudiantes asistieron bien por iniciativa propia o por iniciativa del grupo.
<i>Textos Compartidos.</i>	Son ejercicios de escritura realizados entre varios integrantes del semillero y/o su coordinador
<i>Reseñas.</i>	Ejercicio de aprehensión de la escritura, a través de la presentación de textos o revistas. Hubo tres tipos de formatos. El investigativo, el teórico, y el de tesis. Este ejercicio fue muy importante para manejar lo pasos de la metodología de investigación propuesta desde Colciencias.
<i>Fotografías.</i>	Registros de diferentes instantes del Semillero

**ANEXO 4:
MODULOS FORMATIVOS**

MÓDULO I: EPISTEMOLOGÍA Y CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN
INTRODUCCION
<p>El nuevo entorno del desarrollo está caracterizado por un mundo sometido a vertiginosos procesos de cambio, en los cuales se identifican claramente tres tendencias: el desarrollo de la sociedad de la información, la globalización y el progreso científico y tecnológico. Esta noción paradigmática de desarrollo -enmarcada en la educación superior- convoca una actitud intelectual y una propuesta política que ubican en el centro a la investigación, y en el caso que aquí interesa, a la investigación formativa en Colombia.</p> <p>El módulo I <i>Epistemología de la Investigación</i> orienta el enriquecimiento investigativo a partir de la reflexión y discusión constante en torno a los problemas, enfoques y metodologías de los paradigmas investigativos. Se trabajan categorías tales como la imagen del estudiante y del estudiar en Jorge Larrosa, la lectura y el acto de leer en Estanislao Zuleta, las nociones de desarrollo y progreso en Arturo Escobar, de etnocentrismo, estereotipos y discriminación en Matsumoto; el concepto de ciencia en León Olivè, de cultura en Terry Eagleton, los paradigmas de la investigación en Guba y Lincoln, y las estrategias metodológicas cualitativa y cuantitativa en Carlos A. Sandoval</p> <p>Ver bibliografía empleada en este trabajo.</p>

**ANEXO 4:
MODULOS FORMATIVOS**

MÓDULO TEÓRICO II: EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

INTRODUCCION

El módulo que aquí presentamos surge como el resultado de una comprensión crítica de las experiencias formativas en investigación en el pregrado (Semilleros de investigación). Es de algún modo la continuación del primer proceso realizado desde que iniciaron los semilleros en el año 1999. El módulo referente a los aspectos epistemológicos y a la contextualización de la investigación tiene una relación compleja con el presente, en la medida en que las temáticas que se desarrollan apuntan a discusiones relacionadas con los aspectos del diseño en la investigación cualitativa.

El objetivo de este módulo explorar y comprender los diferentes aspectos importantes en el diseño de la metodología de una investigación, teniendo en cuenta la propia experiencia formativa del grupo y las preguntas y problemas de investigación planteados por los y las participantes. Esperamos que el siguiente módulo aporte a la investigación formativa para los estudiantes y para todas aquellas personas interesadas en el tema.

BIBLIOGRAFIA DEL MÓDULO II

- Arnal y otros. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labor.
- Babbie, Earl. (2000). *Fundamentos de la investigación social*. México. International Thomson.
- Bonilla C., E. & Rodríguez S., P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en Ciencias Sociales*. Bogotá: Norma.
- Botero C., J.J. (1998). Derrida y la cuasi-deconstrucción de la fenomenología. *Ideas y Valores*. No. 106: pp. 67-95. Santafé de Bogotá
- Cendales G., Lola. (1994). El proceso de la investigación participativa. En: Autor corporativo. *Investigación Acción Participativa: aportes y desafíos*. Bogotá: Editorial Dimensión Educativa.

**ANEXO 4:
MODULOS FORMATIVOS**

MÓDULO TEÓRICO II: EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN
BIBLIOGRAFIA DEL MÓDULO
<ul style="list-style-type: none"> • Colciencias, Guía para la presentación de proyectos de investigación. Septiembre 1999. • Fals Borda, Orlando. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. <i>Análisis político</i>. No 38. pp. 73-79. • Fox Keller, Evelyn. (1991). <i>Reflexiones sobre género y ciencia</i>. Valencia: Ediciones Alfons el Magnanim • Galindo Cáceres, Luis Jesús. (1997). <i>Sabor a ti: Metodología cualitativa en investigación social</i>. México: Universidad Veracruzada. • Goetz, J. P. & LeCompte, M. D. (1998). <i>Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa</i>. Madrid: Morata • Kottak, C. (1994). <i>Antropología: una exploración de la diversidad humana con temas de la cultura hispana</i>. Madrid: Mc Graw Hill. • Lanksher, Colin & Knobel, Michele. (2000). Problemas asociados con la metodología de la investigación cualitativa. <i>Perfiles educativos</i>. No 87, Vol. 23, Pp. 6-27. • McCarthy, Thomas. (1992). <i>La teoría crítica de Jürgen Habermas</i>. Madrid: Tecnos. Ubicación: UdeA, 193m114tzm. • Morin, Edgar. (1996). <i>Introducción al pensamiento complejo</i>. Barcelona: Gedisa. • Rodríguez Dorantes, Cecilia. (1998). Antecedentes teóricos de la etnometodología y el interaccionismo simbólico. <i>Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales</i>, No 174. México, Pp. 39-60. • Rodríguez G., Gregorio y otros. (1996). <i>Metodología de la investigación cualitativa</i>. Málaga: Aljibe. • Rogoff, Barbara y Chavajay, Pablo. (1995). <i>Las bases culturales del desarrollo cognitivo</i>. Evolución de la investigación en este campo en Norteamérica. Sierra, Zayda (trad.) • Sandoval Casilimas, Carlos A. (2002). <i>Investigación cualitativa</i>. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES. • Tezanos, Araceli de. (1998). <i>Una etnografía de la etnografía: aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo-interpretativo para la investigación social</i>. Santafé de Bogotá: Antropos. • Wolcott, Harry. (1993). <i>Lecturas de antropológicas para educadores</i>. Wisconsin: Tratta. . • Woods, Peter. (1998). <i>Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación</i>. Barcelona: Paidós.

**ANEXO 4:
MODULOS FORMATIVOS**

MODULO IV: ESCRITURA, ANALISIS Y REPRESENTACIÓN
INTRODUCCION
<p>La siguiente propuesta surge como solicitud de los y las participantes del Semillero. El componente de la escritura es necesario para la formación en Investigación pero también consideramos que el habla y la lectura complementa la escritura y la formación de un investigador, por lo tanto, las llamadas habilidades del lenguaje, tendrán una gran importancia como grupo en este taller. A través de la estrategia del discurso progresivo, en la que un grupo de personas avanzan alrededor de un artefacto de conocimiento, se pretende con el siguiente taller desarrollar la competencia comunicativa.</p>
BIBLIOGRAFIA DEL MODULO IV
<ul style="list-style-type: none">• Bourdieu, Pierre (2002) Lo que significa hablar. En: Revista Colombiana de Educación. No.42, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 23-37• Cortázar, Julio (1978) Axolotl. En: Final del juego. Argentina: Sudamericana.• Kauffmann, R. Lane (2001) Julio Cortázar y la apropiación del otro: "Axolotl" como fábula etnográfica. En: Revista Mexicana de Sociología. No.4, Vol 63, pp.223-232• Wolcott, Harry (2003) 2. El arranque. En: Mejorar la escritura de la investigación cualitativa. Medellín: Universidad de Antioquia. pp.• Chapman David (2005) La investigación en pregrado y la meta de aprender a escribir. En: Casteñada Góez, Beatriz y Ossa Londoño Jorge, <u>Por los caminos de los Semilleros de Investigación</u>, p. 63-68. Medellín: Fondo Editorial Biogénesis• Película. "Capote" (2006) director de cine Bennett Millar• Ver bibliografía empleada en este trabajo.

BIBLIOGRAFIA

1. Acuerdo del Consejo Directivo N° 342 de junio 19 de 1953. Universidad de Antioquia
2. Acuerdo superior 153 de 1990, Universidad de Antioquia
3. Acuerdo Superior 204 del 6 de noviembre de 2001. Reglamento de investigación. Consejo Superior Universitario. Universidad de Antioquia.
4. Acuerdo Superior 23 y reglamento, en resolución rectoral 531/ 82 Universidad de Antioquia.
5. Almeida, Julio (1998) Sociología de la educación. Notas Para un curso. Ed Ariel Sociología. España
6. Álvarez Ríos Marta Nora, Henao Vanegas Beatriz E, Vélez Vanegas Claudia Maria. (2004) Informe final del Proceso auto-evaluación, Departamento de enseñanza de las ciencias y las artes de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia
7. Álvarez, Henao, Vélez y Vanegas (1986) La reforma Curricular en ciencias Sociales. Revista Educación y Cultura N°9, Septiembre .
8. Antecedentes. Estatutos generales Universidad de Antioquia. 1994
9. Arent, Hanna (1994) Sociología de la vida cotidiana. En La condición humana Barcelona Ediciones
10. Arias Cárdenas Jorge, Benjumea Blanca, Restrepo Miguel Ovidio y Castaño José Hugo (1999). Propuesta Semillero que Genere cambios actitudinales hacia la ciencia. Universidad de Antioquia. Documento Facultad de Educación. Dpto Educación avanzada, Medellín.
11. Ariño, Antonio (2005) "Cultura y socialización" En García Ferrano Manuel. Pensar nuestra sociedad global. Valencia-España. Tirant.Blanch. Pág 93 a 134
12. Arnaiz, P; Herrero, A.J.; Garrido Gil, C.F.; De Haro, R. (1999) Trabajo Colaborativo entre profesores y atención a la diversidad. Universidad de Murcia (España).
13. Benedito, V. y Garcia V, (2001): "Formación institucional del profesorado universitario. Experiencias de la Universidad de Barcelona". En M. Lorenzo y otros (Eds). Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal. Granada, Grupo Editorial Universitario. Vol. 1, 587-609.
14. Berger, Peter y Luckman, Thomas (1968). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrotu.
15. Bernstein, Basil (1997) La estructura del discurso pedagógico: clases, códigos y control. España : Ediciones Morata,
16. Bernstein, Basil (1998) Poder, educación y conciencia: sociología de la transmisión cultural. Chile. Cide (Corporación para el Desarrollo de la Investigación y la Docencia Económica)
17. Bordieu, Pierre & Passeron, Jean (1979) La reproducción. Elementos para Una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona, primera edición Laia S.A.

18. Brown Anne citada por Maria Pilar Jiménez Aleixandre. En: La cultura científica en las clases de ciencias: comunidades de aprendizaje. www.prbb.org/Quark/28-29/o28057.html
19. Brunner Jerome (1997) La educación puerta de la cultura, Ed. Visor Madrid.
20. BUENDIA, L.; COLÁS, P. Y HERNÁNDEZ, F. (1998) Métodos de investigación en Psicopedagogía. Madrid, McGraw-Hill
21. Castorina, José Antonio (1996). El debate Piaget -Vigotsky: La búsqueda de un criterio para su evaluación. Piaget - Vigotsky: Contribuciones para replantear el debate. Buenos Aires. Paidós.
22. Charum, Jorge (1990) Estructura científica y entorno social. Estructura científica, desarrollo tecnológico y entorno social. Misión de ciencia y tecnología Departamento Nacional de planeación Universidad Nacional de Colombia.
23. Concejo Nacional de acreditación (1998) Criterios y procedimientos para la acreditación previa de los programas académicos de pregrado y de especialización en educación Bogotá
24. Coffey Amanda y Atkinson Paúl (2003) Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación. Contus. Editorial UdeA. Medellín. Traducción Eva Zimmerman..
25. Convocatoria Semilleros Facultad de Educación UdeA. 1998
26. Coronil, Fernando (2000) Naturaleza del poscolonialismo: del eurocentrismo al globocentrismo. Compilador Edgardo Lander. En: La colonialidad el saber, eurocentrismo y ciencias sociales. Buenos Aires. CLACSO
27. Coulon, a. (1998). La etnometodología en la educación. Madrid: Cátedra Editorial.
28. Coulon, Alain (1998). La etnometodología en la educación. Madrid: Cátedra Editorial.
29. Decreto 272 1998. Artículo 3 aparte f
30. Descolonizar la Universidad: La hybris del punto cero y el dialogo de saberes. Castro Santiago Doc. Sin Fecha. Leído por el autor en el Seminario Descolonizar: Reto actual de la pedagogía Latinoamericana: Medellín Marzo de 2006
31. Díaz Villa Mario (1993) Cap1: Aproximaciones al campo intelectual de la educación. El campo intelectual de la educación Centro Editorial Universidad del Valle. Cali. Colombia.
32. Díaz Couder, Ernesto (1998) Diversidad cultural y educación en Iberoamericana Revista Iberoamericana de educación., No. 17.
33. Díaz Villa Mario (1993) Cap1: Aproximaciones al campo intelectual de la educación. El campo intelectual de la educación Centro Editorial Universidad del Valle. Cali. Colombia.
34. Diccionario internacional de las Ciencias Sociales.1987. España
35. Durkheim, Emile (1903) La educación su naturaleza y su función. En Educación y Sociología. Ed. Visor Madrid
36. Dussel, Enrique (2000) Europa, modernidad y eurocentrismo. Compilador Edgardo Lander. En: La colonialidad el saber, eurocentrismo y ciencias sociales. Buenos Aires. CLACSO

37. Escobedo, Hernán (1996). ¿El constructivismo está de moda? En Educación y cultura. N. 42. Pág. 63-68.
38. Estado del Arte sobre Semilleros de Ia universidad de Antioquia, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Departamento de Sociología, Medellín 2003
39. Figueroa, José A (1999) Ironía o fundamentalismo: Dilemas contemporáneos de la interculturalidad. Paidós Barcelona
40. Freire, Paulo (1978) Educación Liberadora. Madrid. Ed. Zero.
41. Gaitán Maryfelly (2004) Aproximación a la dinámica del SdeI de estudiantes Indígenas de la Universidad de Antioquia. Serie pedagogía y diversidad cultural. Voces indígenas universitarias. Expectativas, vivencias y sueños. Grupo de Investigación Diverser. Pág. 365 - 431
42. Garcia Canclini, Nestor (1992). Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad Argentina Sudamericana
43. Garcia -Valcarcel, A. (2001): La formación docente del profesor universitario, su formación y desarrollo profesional. En A. Garcia -Valcarcel (Coord.). Didáctica Universitaria. Madrid, La Muralla, 9-43.
44. Geertz Clifford (1984) La interpretación de la cultura. Ed Gedisa. Barcelona.
45. Ghiso Alfredo (1999). De la Práctica singular al diálogo con lo plural. Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización. La piraqua Revista Latinoamericana de Educación. # 16. P. 5 - 12
46. Giroux, Henry (1997), Cruzando limites: trabajadores culturales y políticas educativas Barcelona, Paidós, Pág.298
47. Grimson, Alejandro (2000) Interculturalidad y comunicación. Enciclopedia latinoamericana de Sociocultural y Comunicación. Ed Norma
48. Guba, e. G.; Lincoln, i. S. (1994): "competing paradigms in qualitative research". En n. K. Denzin; i. S. Lincoln (eds.): handbook of qualitative research (pág. 105-117). Thousand oaks (california), sage.
49. Hammersley, Martín y Atkinson Paul (1994) Etnografía métodos de investigación. Paidós Barcelona
50. Heller Ágnes (1994). Sociología de la Vida cotidiana. Ediciones península Barcelona
51. <http://www.Geocities.com/arewara/arewara.htm>:redes, comunidad virtual y cibercultura. Jesús Galindo Cáceres.
52. Johnson H, M (1968) Sociología y Psicología social del grupo. Ed. Argentina
53. Lander Edgardo (2000) Ciencias Sociales: saberes coloniales y eurocentrismo. La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales, Perspectivas latinoamericanas. CLACSO. Buenos Aires. Pág. 11-41.
54. Lander, Edgardo (2000) "¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos". En: Santiago Castro-Gómez (ed.). La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina. Bogotá: CEJA / Colección Instituto Pensar.
55. León Emma (1999) usos y discursos teóricos sobre la vida cotidiana. Anthropos. Barcelona.

56. McLaren, Peter y GIROUX, Henry (1997) A. La pedagogía radical como política cultural: más allá del discurso de la crítica y el antiutopismo. En: Pedagogía crítica y cultura depredadora; políticas de oposición en la era posmoderna. Barcelona. Paidós.
57. McLaren, P y Giroux, H (1998). La formación de maestros en una esfera contrapública. Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo; Argentina, Homo Sapiens
58. McLaren, Peter (1994) Pedagogía crítica, resistencia cultural, y la producción del deseo. Argentina, Aique.
59. Memorias. Encuentro de Experiencias de Formación en Investigación. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Septiembre 28 de 2004.
60. Memorias. Encuentro de SdeI universidad de Antioquia-Universidad de Caldas. Coordinador Fabio Nelson Zuluaga. Manizales 1998. Pág. 28
61. Mockus, Antanas (1995) Pensar la universidad. Editada en Reforma académica. Facultad Ingeniería Universidad Nacional de Colombia Bogotá
62. Muller de Ceballos Ingrid (1987) Cáp.1 Los orígenes de la universidad investigativa. Universidad Pedagógica Bogotá.
63. Muñoz M, José Arturo. (1992). El oficio de investigar o el arte de auscultar las estrellas. Bogotá: CORPRODIC- Corporación para la producción y divulgación de la ciencia y la cultura-.
64. Oquendo, González & Castañeda, (2001) Red de Semilleros de Investigación UdeA. Una emergencia en pos del conocimiento y la ciudadanía. Ed. Marín Vieco. Medellín Colombia
65. Pinzón, Tamayo y Pineda Documentos inéditos. Archivos Diverser. (1999)
66. Plan de Desarrollo La universidad para un Nuevo Siglo de las Luces. En: www.udea.edu.co/plan/plan/html
67. Pugach, M. C. (1992): "Uncharted territory: research on the socialization of especial education teachers", Teacher Education and Special Education, 15, 133-147.
68. Quijano Anibal (2000) Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. Centro de Investigaciones Sociales Lima. (CIES).
69. Restrepo Gómez Bernardo (1983) Los treinta años de la Facultad de educación de la universidad de Antioquia y sus cuatro configuraciones curriculares. Medellín UdeA. Facultad de Educación.
70. Rodríguez, G.; GIL, J. García ARCÍA, E. (1996): Metodología de la investigación cualitativa. Málaga, Aljibe.
71. Sandoval , C.A. (2002) Investigación cualitativa: Segunda edición aumentada y corregida, ICFES/ASCUN, en <http://www.icfes.gov.co/esp/fomento/gcfom/pubº/libros/serinvsoc/modulo4.pdf>.
72. libros/serinvsoc/modulo4.pdf. Julio 2306 Bogotá
73. Santos, M. A., (1993): "La investigación, sendero y destino de la formación del profesorado universitario". En L. M. LÁZARO, (Ed.): Formación pedagógica del profesorado universitario y calidad de la educación. Valencia, Universidad de Valencia.
74. Sapir Edgard (1967) Cultura y personalidad Vol. 2 Ed. Minuit Paris.

75. Shaw, M.E. (1981) Group Dynamics: The Psychology of Small Group Behavior. New York, McGraw-Hill.
76. Sierra Zayda, Rendón Liliana, Tamayo Edwin y Berrouet Félix (1999). Documento creación del SdeI para estudiantes de Pregrado.
77. Silva Renán (2002) Los ilustrados de Nueva granada 1760- 1808. Genealogía de una comunidad de interpretación. Pág. 507 - 573. Fondo Editorial universidad EAFIT Medellín
78. Subdirección de Asuntos Científicos (1978) La investigación en la Universidad Colombiana. Fondo Colombiano de Investigaciones Científica. Ministerio de Educación
79. Téllez Iregui, Gustavo (2002) Pedagogía, cultura y violencia simbólica. Pierre Bourdieu: Conceptos básicos y construcción socioeducativa (Pág.115-124) Bogotá. Ed. Universidad Pedagógica Nacional.
80. Vélez Olga (2003) Estado del Arte sobre SdeI Universidad de Antioquia, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Departamento de Sociología, Medellín.
81. Vigotsky, L.S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Editorial crítica. P 133
82. Villareal Juan Francisco y Tono Enrique (1970) La investigación Científica y la universidad colombiana. Serie Estudios N° 1 Bogotá Colombia. Subdirección de Asuntos Científicos Min. de Educación. Fondo Colombiano de Investigaciones Científicas.
83. Wallerstein Immanuel (1997) La reestructuración capitalista y el Sistema-Mundo. Tomado de twaller@binghamton.edu. Agosto 2006
84. Wells, Gordón. (2001). Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socio culturales de la educación. Barcelona. Paidós
85. Woods Peter (1996) Experiencias significativas en educación. En Antropología pedagógica para educadores. Editorial Trota España.
86. Woods, Peter (1995) La escuela por dentro: La etnografía de la investigación cualitativa. Paidós. Barcelona
87. Zeichner, K. Y Gore, J., (1990): "Teacher socialization". En W. R. Houston; R. Hawesan, Y J. Sikule (Eds.): Handbook of research on teacher education. New York, McMillan, 329-348.