

Los Semilleros como espacio de iniciación en investigación

Félix R. Berrouet Marimón¹

Facultad de Educación, Universidad de Antioquia

Resumen

El interés despertado desde diversos sectores académicos por profundizar en la investigación en el pregrado, tiene relación directa con la modernidad y con la instalación de imaginarios sobre 'investigar' desde los discursos de las ciencias sociales. El tema-problema de la presente investigación se refiere a la existencia de dos situaciones clave: la primera describe a los estudiantes en medio de una cultura académica que se encuentra en el tránsito de universidad profesionalizante a universidad investigativa; y la segunda, desde la experiencia del Semillero de Investigación, que ubica la introducción a la investigación, en medio de una *desfigurada conversión cultural dominada por la profesionalización* que privilegia la transmisión más que la producción de conocimiento. El artículo que es fruto de un proceso de sistematización, señala la necesidad de construir propuestas alternativas, que cuestionen desde una postura crítica, el papel que han jugado las ciencias sociales en el proceso de conversión cultural y en el establecimiento de la *mirada epistémica* de los estudiantes.

Palabras clave

Resistencia, Experiencia formativa, semillero de Investigación [Sdel], ciencias sociales, conversión cultural,

Summary

Semilleros de Investigación as a place of resistance. Félix Berrouet M. The interest that has recently arisen from diverse academic groups to deepen on the subject of undergraduate research relates directly with modernity and with the construction of imaginaries on 'researching' out of social science discourses. The theme of this work delves on two key situations: the first describes the student in the midst of an academic culture that is moving from a professionalizing to a research institution; and the second from the experience of Semilleros de Investigación, trying to install research in the midst of a cultural conversion dominated by professionalization, therefore privileging transmission rather than creation of knowledge. This article is a systematization and points to the need

¹ Félix R. Berrouet M. Sociólogo. Magíster en Educación. Profesor de Sociología de la educación de la Universidad de Antioquia (Colombia). Integrante y coordinador del Semillero de Investigación del grupo de investigación CHES e integrante del grupo de investigación Diverser. Miembro Fundador de la Red Nacional de Semilleros de Investigación (RedColsi) y de la red de Semilleros de la Universidad de Antioquia (RedSin).

of creating other alternatives to critically inquire the role played by the social sciences in the process of cultural conversion and in the establishment of an epistemic look by the students.

Key Words: *Resistance, educacional experience, semillero de Investigación, Social sciences, cultural conversión.*

INTRODUCCIÓN

El resumen que aquí se presenta surge de una investigación realizada entre los años 2004 y 2006². El artículo se compone de tres partes, en la primera se plantea el tema problema de estudio -el lugar que ocupa la investigación en el pregrado- desde los *obstáculos que plantea el tránsito* de una universidad profesionalizante a una universidad investigativa; en la segunda parte, se describe el enfoque de trabajo elegido en la investigación y se presentan los semilleros de investigación, en tanto grupo en donde ocurre y se realiza la experiencia. En la tercera parte, se sustentan los Semilleros de investigación como lugar de resistencia en oposición a la formación en investigación en el pregrado en relación a la influencia de las ciencias sociales en este proceso.

1. El tema-problema de estudio

El escenario en que se mueve la pregunta de esta investigación es *el tránsito* de una universidad profesionalizante a una investigativa, paso que pone en el centro el tema-problema de este estudio: el lugar que ocupa la investigación en el pregrado.

Hasta hoy, quien transita por las aulas universitarias es formado en cursos de *metodología de la investigación*, en donde han dominado *enfoques mecánicos* sobre la investigación y el oficio de investigar, posturas que reproducen algunos de **los obstáculos**, que influyen directa o indirectamente en la conformación de una comunidad estudiantil interesada por la investigación. El primer obstáculo plantea la desarticulación de la pareja docencia e investigación, que se traduce en el carácter transmisionista que adquieren los contenidos de los cursos, situación que estimula la existencia del segundo obstáculo, la conversión cultural de los estudiantes en la cultura académica universitaria³.

Los **obstáculos** señalados se relacionan directamente con posturas que hacen énfasis en concepciones positivistas y eurocéntricas del conocimiento, las cuales refuerzan e instalan imaginarios y formas de relacionar(nos) con la investigación⁴, mediante una curiosa pero desfigurada conversión cultural. Ahora bien, en la pretensión por alcanzar una real cobertura o presencia educativa, el énfasis del modelo de formación profesionalizante se impone en la universidad, modelo heredero de una larga "historia colonial" que hunde sus cimientos en el nacimiento de la universidad colombiana. En contraste a este modelo, en

² Investigar en contextos culturales rurales diversos: implicaciones para la educación, que fue desarrollada en la Universidad de Antioquia, seccional Suroeste, en el municipio de Andes. Año 2004

³ El concepto de conversión cultural está asociado al manejo de "habilidades" en el conocimiento de los principios de una ciencia o disciplina, a los modos "válidos" de razonamiento, argumentación, comunicación y al uso competente y movilización del conocimiento.

⁴ Por ejemplo, está la posición *tecnocrática*, la cual predominó en el campo de la educación en los años sesenta y setenta, y que consideraba al sujeto como un ser reproductivo, un usuario más de reglas y programas diseñados y validados por expertos a través de una especie de monopolio positivo del conocimiento. También se encuentra la postura que considera la investigación como un proceso que se adquiere mediante el contacto con expertos a través de un largo proceso de asimilación cultural que el estudiante pone en manifiesto; esta concepción la denominamos *tradicionalista*. Y mencionamos la concepción que enfatiza que el estudiante debe dominar contenidos y no principios; el estudiante adquiere las habilidades investigativas espontáneamente, a esta concepción la denominamos espontánea.

los primeros años de la década de los noventa se abre paso al discurso de la investigación, llegan al escenario universitario las comunidades científicas, los grupos de investigación, las redes de investigadores, los Semilleros de Investigación y se aprecia un profuso crecimiento de la normatividad del ejercicio y práctica investigativa.

En síntesis, el tema-problema de la investigación se refiere a la existencia de dos situaciones clave: la primera describe a los estudiantes en medio de una cultura académica que se encuentra en el tránsito de universidad profesionalizante a universidad investigativa, y la segunda, desde la experiencia del semillero, localiza la entrada de la investigación en medio de una *desfigurada conversión cultural, dominada por la profesionalización*, la cual privilegia la transmisión de conocimiento más que la producción de los mismos⁵. (Lander, 2000).

2. Los semilleros de investigación, en tanto grupo en donde ocurre y se realiza la experiencia.

Breve reseña de los semilleros

La propuesta de Semilleros de Investigación en la Facultad de Educación inició a finales del año 1998 con un grupo de profesores y estudiantes interesados en romper con la profesionalización y el verticalismo en que se encontraba la formación en investigación en el pregrado. Desde un principio demostró ser una alternativa innovadora que amplía y complementa el saber pedagógico de los futuros maestros y maestras⁶. En la Facultad de Educación, el Grupo de Investigación Diverser y el Grupo de Investigación Prácticas Pedagógicas, fueron los pioneros en incorporar esta propuesta de trabajo. Esta experiencia ha sido de proporciones significativas para la Facultad, sin embargo, aún falta por capitalizar muchos de sus logros⁷.

Desde los diversos encuentros universitarios nacionales y regionales de Semilleros de Investigación se ha señalado la urgente necesidad de una reflexión que permita discutir en torno a algunos escenarios de trabajo⁸ que propendan por generaciones de jóvenes

⁵ Por testimonio de algunos integrantes del Sdel, sabemos que hubo otra experiencia de formación en Sdel desde el grupo de investigación CHHES de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Se realizaron diferentes convocatorias con estudiantes y maestros. Terminada la formación las personas se alejaron y no construyeron Sdel. Caso contrario sucedió en Urabá, en donde de la experiencia formativa dirigida por el grupo CHHES, aún se reúne un grupo, el cual se hace llamar Semillero de Investigación y está conformado en su totalidad por profesionales.

⁶ Las facultades de educación como instituciones que representan el saber pedagógico ante la sociedad y la comunidad intelectual nacional e internacional, deben desarrollar tareas congruentes con el proyecto disciplinar de la Pedagogía, concretándolas en los núcleos de saber: educabilidad, enseñabilidad, dimensión histórica y epistemológica de la pedagogía y realidades y tendencias sociales que propicien la formación del maestro y la reflexión de la institución sobre sí misma. Documento. Fundamentación desde la pedagogía de los programas de la Facultad de Educación en el marco de la acreditación previa. Mayo 1999.

⁷ Muchas de las personas que han participado de esta experiencia, afirman que son muchos los logros, por ejemplo alrededor de diez (10) proyectos de investigación de estudiantes de Semilleros han sido aprobados por el Centro para el Desarrollo de la Investigación (CODI) como proyectos de menor cuantía; por lo menos tres(3) proyectos han sido aprobados por la Dirección de Regionalización, algunos estudiantes han participado como asesores del Programa Ondas de Colciencias, varios estudiantes han realizado publicaciones como estrategia de socialización de los hallazgos de sus investigaciones; otros han realizado o se encuentran realizando maestrías en educación y doctorados; algunos continúan coordinando Semilleros de Investigación como experiencia formativa e investigativa que despierta en los estudiantes el interés por la investigación; muchas de las personas que han pasado por Sdel son docentes, coordinan procesos con comunidades, proyectos de extensión, o en cursos de pregrado de la Facultad de Educación; y se han logrado incuantificables resultados en la formación integral del estudiantado que ha pasado por estos espacios de reflexión e intercambios de saberes. Algunas universidades, instituciones educativas y comunidades, en el ámbito nacional y local, además de algunas unidades académicas de la propia universidad han solicitado y continúan solicitando asesorías en el tema de Sdel (Por ejemplo, Universidad Distrital, la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, la Universidad Pedagógica de Bogotá, Universidad de Medellín, Universidad Católica de Oriente, Facultad de Química de la UdeA). De la misma manera se registra un inusitado interés por parte de algún sector de la comunidad académica en el tema, reflejo de ello son algunos trabajos de maestrías - en la Facultad de Educación-, el estado de arte realizado en el 2004 en la Facultad de Ciencias Sociales y un sin número de publicaciones, además de intentos por ubicar el fenómeno de Sdel en el campo de los estudios sociales de las ciencias.

⁸ Fortalecer la importancia de la formación en investigación en el pregrado, que propenda por el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, base fundamental en la construcción de ciudadanía y el ejercicio de la democracia, incentivar la discusión y la generación de propuestas que enriquezcan la

motivados a investigar. Algunos de los escenarios señalados nacen de problemas estructurales como 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 la información y comunicación, ausencia de comunidades académicas, fractura entre la escuela y la sociedad, poca participación en el desarrollo regional y nacional.

Atendiendo a ese llamado los Semilleros de Investigación de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, en el mes de septiembre 2004, realizaron el encuentro denominado “Experiencias de formación en investigación”, en el que participaron los coordinadores de grupos de investigación, jefes de departamentos, estudiantes de Semilleros de Investigación, profesores y estudiantes. Allí se señalaron algunos de los problemas y dificultades⁹ que afrontan las nuevas generaciones de maestros y maestras, además se esbozaron *las condiciones ideales*¹⁰ que necesita la Facultad de Educación para impulsar la investigación en el pregrado:

Ahora bien, hacer del Semillero un espacio de *investigación artificial* fue un proceso guiado por dos componentes claves. El primero lo constituyó el análisis narrativo esbozado en la propuesta, de Bolívar & Fernández (2001) apoyados en el análisis de Pineu y Le grand¹¹ El segundo componente lo constituyó la elección del grupo como unidad de análisis, la cual se fundamentó desde *la idea de la transacción de sentido y realización de la experiencia*, lo que permitió interrogar de manera permanente el lugar de la investigación desde la voz de los protagonistas, haciendo referencia a los modos particulares como se cohesiona la identidad del sujeto.

El grupo como unidad de análisis

Los Semilleros de Investigación, son una iniciativa integradora y facilitadora de procesos grupales en los cuales participen diversos actores, permitiendo un diálogo enriquecedor tanto académico como vivencial.¹² El trabajo en grupo desde el semillero fue y sigue siendo una búsqueda que plasma la multiplicidad de sueños e intereses acerca de un mundo mejor, de prácticas que ayudan a crearlo a través de escuchar la voz de los otros, sintiéndose implicados con la imaginación, el deseo, la historia y la experiencia, a través de las cuales las personas aprenden a pensar acerca de sí mismas y a relacionarse con

enseñanza y el aprendizaje de la investigación, sistematizar las diversas experiencias formativas, consolidar la comunidad académica en el pregrado desde los grupos de investigación, entre otros.

⁹ 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 educativa. La falta de identidad y pertenencia de los estudiantes con el pregrado en educación, manifiesta en los altos índices de deserción, en la ausencia de espacios de publicación y debate que someta a los estudiantes a la crítica, generando la ausencia de participación de éstos 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 parten 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).

¹⁰ Necesidad de generar interés por el campo de conocimiento. Fomentar la tradición escrita. Fomentar escenarios de investigación en donde puedan participar los y las estudiantes. Creación de escenarios para la comunicación. Problematicar el campo y la práctica pedagógica. Creación de políticas claras que promuevan las condiciones y escenarios para la investigación formativa.

¹¹ 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).

¹² Tamayo y Tamayo, Mario. El Proceso de la Investigación. [en línea]. 2005. [citado 10 de octubre 2007], 1 p. Disponible en <http://www.revistaparadigma.org.ve/Doc/Paradigma972/Art1.htm>.

los demás y con el mundo que les rodea. El grupo es la unidad de análisis en la construcción del espacio artificial llamado Semillero de Investigación, es el lugar en donde se realiza la experiencia.

Para conformar y nuclear el grupo se realizaron diversas acciones. El proceso de recogida, análisis e interpretación de la información fue realizado en diferentes espacios como encuentros y jornadas de trabajo que se registraron por medio de relatorías, eventos de apertura y de cierre, soportados por medio del video, audio y fotografías; participación de los estudiantes en eventos, unas veces como ponentes y otras como asistentes, que fueron documentados por medio de relatos escritos sobre la experiencia vivida; se consignaron las asesorías que se implementaron para los proyectos en diarios de campo y en la memoria oral de los participantes. Se desarrollaron módulos de lectura que fueron acompañados de actividades de escritura y ejercicios orales; se implementó el programa formativo Ondas, experiencia que se registró en formularios del mismo programa, en el evento de cierre y en conversaciones informales; finalmente, se realizaron entrevistas al inicio y al final del proyecto. Los datos fueron organizados y transcritos.

La formación del grupo implicó, ante todo, una experiencia de construcción interior, opuesta a un desempeño intelectual pasivo, receptivo e individual. Podemos mencionar como componente central de esta propuesta, la apuesta por el sujeto que establece la pedagogía crítica, en la medida que procura llevar a los estudiantes más allá del mundo que ya conocen, centrandolo sus bases en la formación de sujetos críticos que hacen preguntas a su contexto, tomando vital importancia la curiosidad, en tanto que es a partir de allí, que se confrontan los saberes previos hacia conocimientos menos convencionales.

Desde el enfoque de la pedagogía crítica, los componentes básicos en la atomización del grupo, incorporan 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 haciendo énfasis en la cultura como campo de lucha en donde se construyen las identidades y se movilizan los deseos, reconociendo en la subjetividad individual la “construcción adaptativa que del mundo hace cada sujeto, en consonancia con sus propios conocimientos y experiencias” (Escobedo, 1996). 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 cotidianidad.

La perspectiva del trabajo en grupo, siempre estuvo alerta a las manifestaciones, percepciones e imaginarios de los estudiantes durante todo el proceso formativo, es por ello que el grupo fue una construcción permanente en la cual se hicieron giros según los eventos que sucedían. También fue la posibilidad para observar con otros ojos los obstáculos y las búsquedas de las personas que participaron en la experiencia. En este sentido el grupo fue una búsqueda de sentido y un modo de ver desde otro lugar el entramado mundo de la experiencia humana, siendo posible la transformación de las concepciones, puesto que intentó ir más allá de las dicotomías en las que se enmarcan tradicionalmente las formas de enseñar la investigación, buscando en los obstáculos las potencialidades que ocultan.

Es así como nuclear el grupo, pasó por una metodología activa y participativa, esto es, una metodología de inclusión, la cual procuró que el estudiante desarrollara las habilidades específicas 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 propiciara la participación activa, crítica, reflexiva y propositiva con los otros miembros del grupo; y el segundo, en la interacción de los sujetos, específicamente en la construcción de relaciones de comunicación horizontales, llegando el grupo a ser un núcleo central en la construcción de conocimiento y de los aprendizajes, buscando el desarrollo de capacidades críticas que partieran 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.

De este modo, se resalta el interés y compromiso que cada uno de los integrantes puso en el proceso de conformación del semillero, suceso posible cuando éstos han escogido estar allí guiados por sus propios intereses, existiendo la posibilidad de participar y construir espacios más democráticos y participativos, cuestionando la realidad inmediata y ampliándola, volviéndola más crítica y cada vez más coherente en relación con el contexto. Visto así, el grupo informa sobre los imaginarios de los estudiantes, sobre cómo el sujeto conoce, cómo construye el conocimiento y cómo va cambiando su relación con la investigación.

En términos generales, conformar el Semillero de Investigación, simbolizó dos cosas, la primera, reconocer por parte de los estudiantes la presencia de imaginarios respecto a la investigación, los que han sido construidos desde la experiencia educativa de la profesionalización y la segunda, explorar la presencia de problemáticas sobre el contexto que dificultan y potencian el trabajo de formación en investigación de estudiantes de pregrado.

El análisis narrativo en la formación del semillero

La formación en el semillero, está ligado a la pre-configuración, configuración y refiguración de la experiencia. Esta unión se logra en diferentes momentos y mediante la creación de unidades de análisis¹³ divididas en unidades que informan el proceso¹⁴ y unidades significativas¹⁵. El análisis no es lineal y tiene por objeto organizar el proceso de cohesión y formación del grupo, además de comprender los imaginarios de los estudiantes en torno a la investigación, la universidad y el estudio.

Las unidades que informan el proceso rastrean cambios en los imaginarios que tienen los estudiantes respecto a la investigación, al estudio y a la universidad, como por ejemplo:

*“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”
(Entrevista convocatoria, estudiante, Sdel).*

Las unidades significativas son los trozos de información que retiene la representación que hace el sujeto de la experiencia en el proceso de conversión cultural, a través de complejas relaciones socio-culturales, socio-políticas, religiosos y/o personales, que

¹³ 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.

¹⁴ Son las situaciones que se construyen desde los relatos y se refieren a aquellos cambios que se dan en la experiencia personal de los estudiantes.

¹⁵ Son los hilos que unen el tejido de la interpretación.

intervienen en la manera en que el sujeto se relaciona con el contexto inmediato que le rodea. El **análisis narrativo** ayudó a seguir algunas creencias y a ver cómo éstas fueron transformándose en el proceso formativo del semillero de investigación. Veamos un ejemplo.

En el momento de conformación del semillero de investigación, el relato más común encontrado respecto al imaginario de investigador, fue la de un estereotipo cercano a un *científico loco* encerrado en un laboratorio:

Por mucho tiempo guardé en mi memoria la imagen de un investigador como 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 personas con este aspecto y que yo no llegaría a serlo (Relato final, participante Sdel)

Desde la puesta en intriga del relato inicial, este imaginario se transforma durante el proceso formativo del Semillero, dando paso a nuevas configuraciones sobre las imágenes del investigador, lo que permite desmitificarlo sin menospreciar su valor; al mismo tiempo permite identificar los obstáculos que ordenan el relato inicial, dando paso al segundo momento del análisis, *la configuración* de la experiencia y su puesta en intriga. Este paso permite ubicar una de las dificultades más graves que plantea la conversión cultural de los estudiantes en la cultura académica universitaria: la automarginación. En el caso de la siguiente cita, se muestra específicamente la imagen de investigador que tiene un estudiante después de permanecer un tiempo en el Semillero.

[...] hoy tengo en mi memoria una imagen totalmente diferente a la que tenía en otrora del investigador, es decir, que ésta no es solo hecha por gente inteligente y loca, que están en las universidades de la ciudad, como tampoco es un imposible, aunque requiera de trabajo, responsabilidad y dedicación. (Relato final, participante Sdel Fusión)

Desde el proceso de refiguración de la experiencia, se busca evidenciar cambios, en relación con los relatos que permean las creencias de los estudiantes del Semillero, respecto al amplio universo de la investigación; es así como después de haber culminado el proceso formativo del semillero, los cambios en la percepción de los estudiantes se hacen evidentes:

[...] 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 Sdel)

Este ejemplo de unidad significativa deja ver los cambios logrados a través de la experiencia personal vivida por los estudiantes en el semillero de investigación; experiencia que encuentra en el enfoque **narrativo** estereotipos de contexto y del investigador, remitiéndonos a problemas culturales como el desarrollo de un grupo social específico, desde perspectivas que ignoran la diferencia y la diversidad del Ser.

El apoyo metodológico desde el análisis narrativo, recoge los relatos que se constituyeron en núcleo unificador de la identidad del grupo. Esto permitió construir un puente de comunicación entre las creencias de la comunidad estudiantil, la formación en investigación y su relación con el contexto, las representaciones y significados respecto a la universidad.

Un ejemplo de este proceso lo constituye uno de los tantos problemas de la región, en el cual se recupera el trozo de información que retiene la representación de un relato de un estudiante respecto a la situación de *pobreza y desarrollo* del resguardo indígena de la Comunidad Embera-Chami de Cristianía del Municipio de Andes, el cual fue tema de debate en la formación del semillero, aunque no todos los estudiantes compartían esa visión:

Estudiante de Andes: [...] 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, [Cristianía], entre comillas 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 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, entre comillas 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 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. [Entrevista convocatoria, Sede Andes, Universidad de Antioquia, Julio de 2005.].

En síntesis, llegados a este punto podemos afirmar que el análisis narrativo en la formación del semillero se sitúa en el lugar donde se interceptan el contexto en que se ubican los participantes de la experiencia y los relatos o marcos de aprehensión que nos enseña el capital cultural de los sujetos desde los códigos, valores e ideologías relacionados con las posiciones y pertenencias sociales específicas. Las unidades significativas y *las unidades que informan el proceso formativo* estructuran el análisis e interpretación de lo que sucedió al interior del grupo. Cabe anotar que esta experiencia metodológica elegida, permitió rediseñar permanentemente la propuesta formativa e

investigativa del semillero, situación que puso en juego la pregunta con la que se inició esta investigación.

3. Semilleros de investigación como lugar de resistencia en el marco del nacimiento de las ciencias sociales

El nacimiento de las ciencias sociales tiene como fundamento la derrota de múltiples resistencias que se han quedado sin voz. La consolidación de los imaginarios sobre la investigación, se construyó a partir de la negación de la experiencia de otros, una especie de metanarrativa moderna¹⁶ excluyente que comprometió la negación absoluta de voces y rostros en nombre de la razón. Esto se explica en primer lugar, debido a que las ciencias sociales han *construido* la representación del mundo a partir de la experiencia europea, punto de partida que sostiene el edificio de los saberes modernos y que tiene como eje articulador la modernidad. (Lander, 2000)

Este edificio se encuentra apoyado sobre los cimientos de una visión universal de la historia asociada a la idea de progreso, la naturalización de las relaciones sociales desde los postulados liberal-capitalista, la ontologización de las múltiples separaciones propias de Europa y finalmente la superioridad de los saberes [ciencia] que produce esa sociedad sobre todo otro saber (Grofoguél,2006). Este último cimiento nos ayuda a establecer la relación entre la investigación y los imaginarios sobre ésta, en la medida que es el discurso que ha sido producido, reproducido e institucionalizado a través de la educación, campo de dominación ideológica, *partera* de esta *máquina* hacedora de subjetividades modernas.

En síntesis, podemos afirmar que la normalización de la sociedad a través de las ciencias sociales, a través de estos cimientos, no sólo reafirmó el colonialismo impuesto desde el siglo XVI, sino que también consolidó la reorganización y negación de los saberes, de la memoria y del imaginario, a través de un proceso de cambio de formas de leer el mundo que no se presentó de la noche a la mañana, sino que se dio mediante largos procesos de disciplinamiento y normalización de la vida (Mignolo, citado por Lander, 2000). Es por esto que podemos afirmar que el lugar que ocupa la investigación en el pregrado es una especie de tecnología fabricada que se recicla en los discursos de la *profesionalización y la investigación*, poniéndonos frente una *maquina* hacedora de subjetividades que narra al mundo a partir de una clasificación construida desde la razón¹⁷, describe los múltiples mitos que componen el edificio de los saberes modernos y el imaginario sobre las visiones de mundo heredado desde la modernidad.

El lugar de la investigación en el pregrado

¹⁶ Según el planteamiento crítico de la metanarrativa propuesto por Lyotard (1979), los metarrelatos, metanarrativas o macrorrelatos son asumidos como discursos totalizantes y multiabarcadores, en los que se asume la comprensión de hechos de carácter científico, histórico y social de forma absolutista, pretendiendo dar respuesta y solución a toda contingencia. Lyotard, Jean-Francois. Introduction: The Postmodern Condition: A Report on Knowledge, 1979.

¹⁷ Grofoguél (2006) 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 los que no lo son, [6] la jerarquía cristiana que hace una lectura del mundo desde su cosmología, excluyendo otras, [7] la jerarquía lingüística, favorece las formas de comunicación propia de quien la ostenta reduciendo otras formas de comunicación a simples dialectos, [8] la jerarquía epistemológica que privilegia los conocimientos, formas de pensamiento binarias del mundo, sobre otras construcciones simbólicas que se han hecho de él.

El interés despertado desde diversos sectores académicos por profundizar en el lugar de la investigación en el pregrado, tiene relación directa con un hito histórico de la modernidad: la naturalización de la sociedad y los saberes a través de las ciencias sociales. Es por esto que hoy más que nunca es necesario conocer algunas de las propuestas que pretenden construir una mirada alterna a esta naturalización.

Dussel (2006), por ejemplo, propone en lugar de una sola modernidad centrada en Europa, una multiplicidad de modernidades desde las localizaciones culturales de los pueblos colonizados, lo que significa que no existe un afuera ni un adentro absoluto en el orden mundial, lo que nos lleva a concluir que un pensamiento crítico liberador del mito de la modernidad solo puede provenir de los pensadores críticos de cada cultura en diálogo con otras culturas, es decir la **aceptación de una transmodernidad** en contravía de la modernidad.

Quijano (2000) presenta la idea de socializar el poder, el cual debe privilegiar las luchas globales y locales; este planteamiento apunta a que instituciones que regulan la vida social, como la educación, sean auto-gestionadas por los pueblos bajo la idea de extender y **reconocer** la igualdad y **la diferencia** social en todos los espacios de la existencia, en términos generales, es un **proceso de democratización desde abajo**.

Grosfoguel (2006) 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. Desde el primero, propone un acercamiento a la diversidad para descolonizar la modernidad eurocentrada, mientras desde el segundo, propone el rescate de la utopía liberadora, apelando a un nuevo imaginario universal alejado del binarismo, el patriarcalismo, el economicismo y el racismo, que han dominado la vida cotidiana en los últimos cinco siglos.

En las universidades, la postura que predomina respecto al lugar que ocupa la investigación en el pregrado, es la que establece que el estudiante teje relaciones de asimilación pasiva y de dependencia con el saber y con las formas de conocer, en donde básicamente tiende a memorizar de manera inconexa definiciones, principios, nombres, pasos de procedimiento; esto propicia una situación de aprendizaje receptivo-repetitivo, carente de significado y poco motivante (Ausubel, citado por Wells, 2001), proceso que está acompañado por los discursos que lo ubican como un ser esencialmente (re)productivo.

Abordar el tema sobre el lugar que ocupa la investigación en el pregrado, invocando la experiencia de los Semilleros de Investigación como *espacio de resistencia*¹⁸, abre la posibilidad de leer el contexto inmediato para transformarlo, buscando empoderar al sujeto, tomándolo no como un ser pasivo sino activo, dándole la posibilidad de disentir sobre la visión oficial de mundo, a la vez que propende por animar a la reflexión sobre lo que se hace, quiénes son las personas que se silencian, a quiénes se les da la palabra, cuál es el significado del conocimiento producido y cómo se construye los imaginarios de

¹⁸ Es una experiencia de resistencia debido a que promueve la investigación a partir de cambios conceptuales y morales en los estudiantes, desde las formas como se concibe el conocimiento. Podemos afirmar que el aprendizaje que tiene lugar, se construye desde cualidades como la curiosidad, la cooperación, la perseverancia, la mentalidad abierta, la autocrítica, la responsabilidad, la auto confianza, la autodisciplina y la independencia, siendo complementarias de las habilidades investigativas, en donde lo principal es ayudar y alentar a los estudiantes a aprender cómo aprender, a desarrollar su propia habilidad para pensar, y a desarrollar una vida activa de interrogación desde su propia realidad.

investigación. Entendido de este modo el semillero es un lugar de emancipación, un lugar donde se promueve el *pensamiento crítico fronterizo*¹⁹.

La resistencia pasa por el reconocimiento de muchas voces, en donde es 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, 2000), constituyéndose en un nuevo paradigma epistémico, el cual debe retomar elementos de la teología y la filosofía de la liberación.

La apuesta por la formación en investigación cualitativa representa una salida y un aporte muy grande en la determinación de abordar el lugar que ocupa la investigación en el pregrado, en tanto remueve los mecanismos de naturalización de los supuestos que formalizan y construyen el imaginario investigativo, permitiendo avanzar en ciertos niveles del hecho investigativo en sí mismo, como hecho educativo, como factor de peso en la construcción de un nuevo pluralismo epistémico que haga referencia a la posibilidad del reconocimiento más de un modo de delimitación de los problemas de conocimiento y a su vez abra la cerrazón en la que se encuentra la investigación con tradición positivista (González citado por Castillo, 2003).

De lo anterior se desprende que el estudiante construye sus esquemas en relación con el entorno, explorando nuevas alternativas de formación, tratando de responder a preguntas relativas a las problemáticas de la experiencia y del contexto. Se trata, entonces de una transformación que tiende a dejar atrás la adquisición de conocimientos que han sido culturalmente producidos desde discursos hegemónicos, a través de la promoción de un cambio en la participación y construcción del conocimiento, cambios expresados en función de un dominio cada vez mayor de los discursos, cambios en la interiorización de la acción investigativa de manera crítica y cambios expresados en la comprensión del entorno, de los temas y los problemas tratados desde la investigación.

Desde la propuesta de los Semilleros de investigación, se atiende las diversas formas de comprender y de percibir las diferentes dimensiones de la realidad (Castorina, 1996). En este sentido, la formación es asumida como permanente descubrimiento mediante su ubicación dentro de un contexto, explorándolo y descubriéndolo, permitiendo el reconocimiento de otras perspectivas a los problemas y preguntas presentes, cultivando la complejidad desde la lógica de los argumentos y el razonamiento creativo, dando preponderancia a la cultura como fuerza epistemológica, como un lugar donde las identidades se están transformando y concertando continuamente

La formación 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. 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, sino también una experiencia estética y un pensamiento poético.

El Semillero de investigación tiene la importante función de potenciar ideales a pesar de las dificultades a las que están sometidos por la falta de apoyo y porque tanto estudiantes

¹⁹ El pensamiento crítico fronterizo, redefine la mirada epistémica en tanto reconoce la opresión de la metanarrativa de la modernidad: “El pensamiento fronterizo es una redefinición 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).

como profesores se “enfrentan” a la estructura del tiempo curricular que hay que cumplir, sin embargo este enfrentamiento los vuelve creativos y recursivos de su propio tiempo. En este sentido, el semillero 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 centración en el sujeto a la deriva, sino de una centración que implica la negociación permanente. Tampoco se trata de renunciar al aprendizaje establecido desde el currículo, sino que el conocimiento cumple un papel mediador, un papel más activo; es así que la filosofía que se pone de relieve es una teoría constructivista del aprendizaje (Vigotsky, 1979 & Castorina, 1996) y un aprendizaje cooperativo (Wells Gordón, 2001).

La fuerza principal del Sdel 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, aspirando menos a enseñar a los estudiantes acerca de un tema, y más a alentarlos a *ser escritores creativos* de sus propias realidades. Para ello presupone unas relaciones profesor-estudiante negociadas, contrastando con los modelos tradicionales de control, propuestos desde el aula regular. Es así que procede como experiencia de resistencia 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 la cultura.

El propósito de ver el Semillero como una experiencia de resistencia, es que ésta debe ser legitimada por sus integrantes y por fuera de estos; esto significa que los Semilleros apuntan a construir y a apoyar una política de investigación, 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 promovido haciendo frente a las diversas dificultades que se presentan.

El trabajo iniciado desde los Semilleros de investigación, tiene implicaciones para la investigación en el pregrado en general, especialmente frente a la *maquina* hacedora de subjetividades y su influencia en la construcción de mitos respecto a la investigación. Visto en su conjunto se debe reconocer la formación en el Semillero como un campo para el debate, que debe ser aprendido desde un tipo de simetría atractiva y lógica, un patrón subyacente distinto al del pregrado, es la oportunidad para comprender la conversión cultural desde otros acercamientos.

El Semillero de investigación es un lugar de resistencia en la medida en que tiene una intención planificada, pero sus planes y contenidos se abren según las oportunidades y según el crecimiento y su esfera de acción. El semillero como experiencia de resistencia tiene enormes consecuencias para el campo de la formación en investigación en el pregrado y el desarrollo personal de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOLÍVAR, Antonio y Fernández, Manuel. (2001). El enfoque Biográfico narrativo. En: *La investigación Biográfico-Narrativa en educación*. Madrid: editorial la Muralla.

CASTILLO, Elizabeth. (2003). Lo científico de la investigación cualitativa. Viejos dilemas Nuevas posturas. *Nómadas*. N°18. pp. 46-56. Bogotá: Departamento de Investigaciones Universidad Central.

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.

CONCEJO NACIONAL de Acreditación (CNA). (1998). *Criterios y procedimientos para la acreditación previa de los programas académicos de pregrado y especialización en educación*. Bogotá.

ESCOBEDO, Hernán (1996) ¿El constructivismo está de moda? En *Educación y cultura*. N. 42. Pp. 63-68.

GROFOGUEL, Ramón. Ponencia. "Actualidad del pensamiento de Aimé Cesaire: Redefinición del sistema mundo y producción de utopía desde la diferencia colonial". Grupo de Investigación Diverser. *Seminario Descolonizar el pensamiento: reto actual de la pedagogía latinoamericana*. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín. 2006

LANDER, Edgar. (2000). Ciencias Sociales: saberes coloniales y eurocentrismo. En *La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales, Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.

LYOTARD, Jean-Francois (1979). Introduction *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*.

MIGNOLO, Walter. (1996) Posoccidentalismo: las epistemologías fronterizas y el dilema de los estudios (latinoamericanos) de área. *Revista latinoamericana*, LXII.

QUIJANO Aníbal (2000) *Colonialidad del poder eurocentrismo y América Latina*. Lima: Centro de investigaciones (CIES).

VIGOTSKY, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.

WELLS, Gordón. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.

LECTURAS ADICIONALES NO REFERENCIADAS

ALFONSO, Luis Alberto. (1990). La Educación Básica y Media y la calidad de la educación. En *Departamento Nacional de Planeación. Misión de Ciencia y Tecnología. Estructura científica desarrollo tecnológico y entorno social*. Vol. 2. Tomo I. Pp. 73-154

ARCIA, Grajales, John H. (2006). *La Formación del Espíritu Científico y el Desarrollo de la Conciencia en la Ciencia*. Tesis de maestría. Universidad de Manizales.

BACHELARD, Gastón. (1978). *La formación del espíritu científico* (6ta ed.). México: Siglo veintiuno.

BERROUET M., Félix R. (2006). *Los Estudiantes y la cultura. Experiencia de iniciación en cultura investigativa con estudiantes de pregrado desde un semillero de investigación*. Tesis de maestría no publicada. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

BOURDIEU, Pierre & Wacquant Loic, J. D. (1995). La práctica de la antropología: Introducción al seminario de la Escuela de Estudios Superiores en Ciencias Sociales, París, octubre de 1987. *Respuestas por una antropología reflexiva* (Pp. 160 -176). México: Grijalbo.

BOURDIEU, Pierre. (2002) Lo que significa hablar. En *Revista Colombiana de Educación*, No. 42, pp. 23-35.

CARLINO, Paula. (2005). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. En B. Castañeda & J. Ossa L. (Eds.). *Por los Caminos de los Semilleros de Investigación*. (pp. 69-77). Medellín: Fondo Editorial Biogénesis.

COOK-GUMPERZ, Jenny y otros. (1986). *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona: Paidós

CORREA Uribe Santiago. (1996). *Los conceptos de institución, evaluación e investigación evaluativa*. Bogotá: ICFES.

CORREA U., S., Puerta Z., A., & Restrepo G., B. (1996). *Investigación evaluativa*. Bogotá: ICFES.

COULON, A. (1998). *La Etnometodología en la educación*. Madrid: Cátedra Editorial.

DÍAZ, Álvaro. (1999). *Aproximación al texto escrito*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

GARCÍA Gutiérrez, Carmen. (Ed.). (2003). *Los Semilleros de investigación: hacia la reflexión pedagógica en la educación superior*. Medellín: Fondo Editorial Biogénesis.

GIROUX, Henry. (1997). *Cruzando límites: trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.

GUBA, Egon y Lincon, Yvonna. (1995). Paradigmas que compiten en la investigación cualitativa. En: Denzin, Norma Y Lincon, Yvonna. *Handbook of qualitative*, Thousand Oaks, Ca. Sage.

HENAO W., Myriam & Velásquez B., Myriam. (2002). La educación superior como objeto de reflexión e investigación. En Henao, H. C., Hoyos., G., Pabón, N., &

Velásquez, M. (Eds.), *Educación Superior Sociedad e Investigación* (pp. 288-408). Bogotá: Colciencias.

INER. (2002). *Plan estratégico de regionalización de la Universidad de Antioquia*. Medellín: Universidad de Antioquia.

INER. (2003). *Suroeste Desarrollo regional: una tarea común universidad-región*. Medellín: Universidad de Antioquia.

LARROSA, Jorge. (1998). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre Literatura y Formación*. Barcelona: Laertes.

MCLAREN, Peter. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Argentina: Aique.

MARTÍNEZ, Miguel. (1999). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Bogotá: Circulo de Lectura Alternativa.

MINISTERIO de Educación Nacional (1998), *Lineamientos Curriculares Lengua Castellana*, Bogotá: MEN.

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-.

MUÑOZ, J. F., Quintero, J., & Munévar, R. A. (2001). *Competencias investigativas que forman y enseñan. ¿Cómo desarrollarlas?* Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

MUSTO, Stefan A. (1975). *Análisis de eficiencia-metodología de la evaluación de proyectos sociales de desarrollo*. Madrid: Editorial Tecnos.

OLIVÉ. León. (2000). *El bien, el mal y la razón. Facetas de la ciencia y de la tecnología*. México: Paidós.

OQUENDO, González & Castañeda, (2001). *Semilleros de Investigación. En pos del conocimiento*. Red de Semilleros Universidad de Antioquia. Redsin. Medellín: Fondo editorial Biogénesis.

ORTEGA Y GASSET, José. (1968). Sobre el estudiar y el estudiante. En *Misión de la universidad* (5ta ed.). Madrid: Revista de Occidente.

RESTREPO G., Bernardo. (2003). Conceptos y aplicaciones de la Investigación Formativa, y criterios para evaluar la investigación Científica en sentido estricto. En *Nómadas* No 18, Medellín. Consultado en el World Wide Web: www.cna.gov.co/cont/documentos/doc_aca/conapl_inv_for_cri_par_eva_inv_cie_sent_est_ber_res_gom.pdf

RODRÍGUEZ G., Gregorio y otros. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Ediciones Aljibe

SANDOVAL, Carlos. A. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES.

SIERRA, Zayda. (2002). Informe de investigación presentado a COLCIENCIAS. *La representación de la realidad social a través del juego dramático en niños y niñas de diverso contexto cultural y La escuela como espacio de encuentro intercultural*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Grupo Diverser.

URREGO D. Ángela L. & Isaza, Ana M. (diciembre, 2004). *Experiencia formativa e investigativa con jóvenes de escuelas públicas desde el Significado Cultural de la Fiesta*, Medellín.

VÁSQUEZ, Alicia, Matteoda, María Cecilia y Rosales Pablo (2000). Tareas de escritura y estrategias interactivas para favorecer el procesamiento de la información científica. *Lectura y vida: Revista Latinoamericana de lectura. Volumen 21, número 1*, pp.18-29

WOLCOTT, Harry (2003). El arranque. En: *Mejorar la escritura de la investigación cualitativa*. (Cáp. 2. pp.13-54) Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Agradecimiento especial: a la profesora Angélica López por haber contribuido con su confianza para elaboración de este artículo. De igual modo, a las estudiantes Selen Arango y Ana Isaza, de la licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana y a Luis F. Restrepo y Aleida I. Blandón, estudiantes de la sede de la Universidad de Antioquia del municipio de Andes, por sus valiosos aportes.