

CONFIGURACIÓN DE SUBJETIVIDADES POLÍTICAS EN APRENDICES DE  
INVESTIGACIÓN. DOS EXPERIENCIAS FORMATIVAS EN SEMILLEROS

LEYDY JOHANNA RIVERA SOTTO

CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD  
UNIVERSIDAD DE MANIZALES - CINDE  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS  
DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD  
MANIZALES, 2020

CONFIGURACIÓN DE SUBJETIVIDADES POLÍTICAS EN APRENDICES DE  
INVESTIGACIÓN. DOS EXPERIENCIAS FORMATIVAS EN SEMILLEROS

LEYDY JOHANNA RIVERA SOTTO

Director: Carlos Valerio Echavarría Grajales

Informe final de tesis presentado como requisito parcial para optar al título de Doctora  
en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD

UNIVERSIDAD DE MANIZALES - CINDE

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

MANIZALES, 2020

La tesis fue sustentada el día 13 de octubre de 2020 ante el jurado integrado por:

Dr. Marco Fidel Chica Lasso

Dra. Dianelkys Martínez Rodríguez

Dra. Alba Lucy Guerrero

Director de tesis: Carlos Valerio Echavarría Grajales

Calificación: Aprobada

Distinción: Cum Laude

## **Agradecimientos**

### **A los aprendices del semillero de Arte dramático:**

Una noche conocí a los futuros artistas. Entre movimientos danzantes comprendí que a veces sobran las palabras, cuando los cuerpos hablan, que el arte le apuesta políticamente a un cambio social, del cual ellos también son gestores como artistas e investigadores en formación. Gracias a los estudiantes y al docente del semillero por permitirme experimentar la enseñanza de la investigación desde una mirada más sensible, creativa, crítica y propositiva. Vivir juntos los procesos de investigación-creación, me ayudó a ampliar la mirada sobre lo que entendía por ciencia, conocimiento e investigación.

Este episodio como aprendiz marcó profundamente mi transitar académico y profesional. Gracias a ustedes puedo afirmar que la tesis doctoral que hoy culmino representó no solo un gran reto, con todas sus alegrías y complejidades, sino también un verdadero acontecimiento.

### **A los aprendices del semillero de Educación:**

Esta aventura investigativa fue realmente auténtica gracias ustedes. Me retaron a ser una integrante más del semillero, una docente en formación que cuestionó la educación y encontró modos más sensibles de enseñar, aprender e investigar. Cada encuentro quedó encarnado en mi piel y hace parte de una experiencia imborrable, que constantemente me reafirma como una aprendiz de investigación. Conocerlos, compartir y aprender con ustedes significó un acontecimiento en mi experiencia como docente, estudiante, investigadora, profesional y ser humano crítico con el ejercicio pedagógico y con la educación.

Quedaron inscritas en mi memoria sus risas, palabras, miradas, abrazos, espíritu crítico y sensibilidad humana, las tomaré para continuar creyendo en la investigación como sustento de comprensión y acción social.

**A Carlos Valerio:**

Con quien encontré las palabras precisas cuando los ánimos se agotaban y construí nuevos horizontes para ampliar las comprensiones del proceso formativo en investigación. Infinitas gracias al maestro que toca corazones, moviliza pensamientos y revoluciona con su mirada sensible de la práctica pedagógica. Gracias por recorrer conmigo este grandioso camino y por motivarme a volver hacia mis propias experiencias. Por ser el mejor ejemplo del docente formador e investigador incansable y por fomentar en mí el espíritu creativo, investigativo y reflexivo.

**A Miguel Otero Cadena:**

Por su excelente calidad humana, por creer en mí, confiar en mi trabajo y apoyarme en esta aventura académica. Sin su ayuda esta experiencia no hubiera sido posible.

**A mi esposo, a mi familia y a mis amigos incondicionales.**

DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

CINDE-UNIVERSIDAD DE MANIZALES

**PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO PRODUCIDO  
EN LAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.**

FICHA DE PROCESAMIENTO DE LAS INVESTIGACIONES

**1. Datos de Identificación de la ficha**

Fecha de Elaboración: 30 de septiembre de 2020	Responsable de Elaboración	<b>Tipo de documento</b>
	Nombre: Leydy Johanna Rivera Sotto	Tesis de maestría ( )
		Tesis de doctorado (X)
		Informe de investigación ( )
	Relación con el documento:	Artículo ( )
	Autor del documento ( ) Sistematizador ( ) Estudiante de doctorado (X) Estudiante de maestría ( )	Otros ( ) Cual: _____
Otro: Cual:		

## 2. Datos de identificación de la investigación

	Grupo(s)	Líneas(as)	
	<b>Grupo (os) Línea (as) de investigación donde fue desarrollada la investigación</b>	Perspectivas Políticas, Éticas y Morales de la Niñez y la Juventud	Socialización Política y Construcción de Subjetividades
Desarrollo Psicosocial			
Construcción de las Paces			
Infancias, Juventudes y Ejercicio de la Ciudadanía			
Políticas Públicas y Programas en Niñez y Juventud			
Educación y Pedagogía: Imaginarios, Saberes e Intersubjetividades		Educación y Pedagogía	
		Praxis Cognitivo-Emotiva en Contextos Educativos y Sociales	
		Infancias y Familias en la Cultura	
		Ambientes Educativos	
		Desarrollo Humano	
		Gestión Educativa	
Jóvenes, Culturas y Poderes		Jóvenes, Culturas y Poderes	
Otro grupo			
Cual:			
Otra línea cual			

	Cual:	
<b>Título</b>	Configuración de subjetividades políticas en aprendices de investigación. Dos experiencias formativas en semilleros.	
<b>Autor/es/as</b>	Leydy Johanna Rivera Sotto	
<b>Tutor-a co-tutora</b>	Carlos Valerio Echavarría	
<b>Año de finalización de la investigación</b>	2020	
<b>Año de publicación</b>	2020	
<b>3. Información general de la investigación</b>		
<b>Temas abordados</b>	Enseñanza y aprendizaje de la investigación. Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades. Compromiso político de la ciencia social.	
<b>Palabras clave</b>	Formación inicial investigativa, Semilleros de investigación, Subjetividades políticas, capacidades investigativas, aprendiz de investigación.	
<b>Preguntas que guían el proceso de la investigación</b>	<p>¿Cómo se configuran políticamente los jóvenes que participan en escenarios de formación inicial investigativa, en semilleros?</p> <p>¿En qué horizontes epistémicos y políticos se fundamentan los aprendizajes y las prácticas de formación inicial en investigación?</p> <p>¿Cómo están estructurados los procesos de formación inicial investigativa en un semillero de educación y en un semillero de arte?</p>	
<b>Fines de la investigación</b>	<b>Objetivo general:</b> Comprender los procesos de configuración de subjetividades políticas en aprendices durante su formación inicial en investigación en dos semilleros, uno en educación y otro en arte.	

	<p><b>Objetivos específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer las intenciones formativas que favorecen la configuración de subjetividades políticas, en dos semilleros de investigación.</li> <li>• Identificar las acciones que potencian en los aprendices de los semilleros subjetividades políticas, al involucrarse en las realidades que estudian.</li> <li>• Develar los intereses de los aprendices para vincularse, permanecer y actuar en los semilleros de investigación, como expresiones para la configuración de subjetividades políticas.</li> </ul>
<p align="center"><b>4. Identificación y <u>definición</u> de categorías</b>  <b>( máximo 500 palabras por cada categoría) Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página</b></p>	
<p><b>Investigación formativa:</b> se hace referencia a las diversas estrategias para fortalecer las habilidades investigativas en los estudiantes, con ella se “[...] busca formar en la investigación a través de actividades propias de la investigación, pero no necesariamente entrelazadas en proyectos que pretendan lograr resultados científicos” (Restrepo, s.f, p.11). (p.65).</p> <p>Autores como Parra (2004) precisan la mirada de la investigación formativa dentro de la oferta de las asignaturas. Para el autor esta formación se encuentra relacionada con el ejercicio de la “[...] formación académica y profesional establecida dentro de un marco curricular formalmente definido [...]” (p.71). (p. 66)</p> <p><b>Formación investigativa:</b> se retoman de Ossa (2002) porque este autor ayuda a centrar la atención en la formación y por ello en sus nombramientos la ubica antes de la investigación, argumentando que “[...] queda claro que lo verdaderamente importante o sustantivo es la formación, mientras que la investigación se convierte en el método para lograrlo (p. 30). (P.66).</p> <p><b>Formación inicial investigativa:</b> es una apuesta conceptual de esta tesis de doctorado. (P.68). Más que innovar, con este nombramiento se pretende articular y enfatizar elementos que se consideran clave para pensar esta formación, para ello, se presenta a continuación unas premisas que la sustentan. (P. 68). La primera está dirigida a superar las dicotomías entre investigación formativa y formación investigativa. (P.68). La formación inicial investigativa debe orientarse a reafirmar en docentes y estudiantes una actitud de involucramiento con el mundo, en tanto problematización y acción. (P.69). La formación inicial investigativa se promueve a través de actividades y proyectos que tienen como fin motivar a los estudiantes a acercarse a la práctica investigativa (p.69). La intención de la formación inicial investigativa no es propiamente la transmisión de conocimientos, por lo que se orienta más bien hacia la reflexión y la transformación</p>	

(p.70). [...] en la formación inicial investigativa la toma de postura implica una “ruptura” en el proceso de enseñanza-aprendizaje, porque propone unas fracturas en la manera tradicional de llevar a cabo los acercamientos hacia la investigación (p.70) Adicionalmente se propone promover en estudiantes y docentes una actitud crítica y participativa hacia los temas estudiados. Y por último dispone de un escenario social a partir de los encuentros con los otros (p.70)

**Subjetividades políticas:** se retoma a Alvarado, Ospina-Alvarado, y García (2012) quienes plantean que las subjetividades políticas se configuran como alternativas al poder circundante (p. 249). Las autoras mencionadas refieren además unas tramas de las subjetividades políticas que la definen: su autonomía, su reflexividad, su conciencia histórica, la articulación de la acción y de lo narrado sobre ella, la negociación de nuevos órdenes en las maneras de compartir el poder y el reconocimiento al espacio público [...]”. (Ibíd.). (p.78).

Se asume la subjetividad política como la acción de reflexividad que realiza el sujeto sobre sí mismo y sobre lo instituido, en el plano de lo público (Díaz, 2012) (p.109)

**5. Actores**  
**(Población, muestra, unidad de análisis, unidad de trabajo, comunidad objetivo)**  
**(caracterizar cada una de ellas)**

Población: Semilleros de investigación

Unidad de trabajo: Dos (2) semilleros de investigación, de universidades privadas de Bogotá:

Semillero en Educación estaba conformado por diez estudiantes de cuarto y quinto semestre, un docente de apoyo y dos profesionales. El proyecto de investigación de este semillero indagaba sobre la formación del docente en las dinámicas de paz y construcción de ciudadanía en contextos de conflicto.

Semillero de Arte dramático: siete integrantes de octavo, noveno y décimo semestre y un docente de apoyo. Su experticia radicó en el teatro no verbal, y plantearon un proyecto de investigación que indagó por la formación del actor en el teatro no verbal, a partir de la elaboración de una obra sobre el cuidado ambiental.

Ambos semilleros emplearon estrategias etnográficas para desarrollar sus proyectos. Estaban formalmente constituidos, por lo cual tenían reconocimiento institucional en las universidades a las cuales pertenecían.

**6. Identificación y definición de los escenarios y contextos sociales en los que se desarrolla la investigación**  
**(máximo 200 palabras)**

[...]en Colombia los semilleros surgen en el año 1996 en la Universidad de Antioquia (Rojas, 2009, p.5), como un movimiento de estudiantes que proponía una alternativa

extracurricular a las dinámicas académicas, para fomentar un rol más activo de los estudiantes en el aprendizaje de la investigación. Estas iniciativas se fortalecieron y se concretaron en la creación de redes que actualmente fomentan espacios de socialización de conocimiento e intercambio de experiencias. Entre las redes más reconocidas en el país se encuentran RedCOLSI (Red Colombiana de Semilleros de Investigación) y RedSIN (Red de Semilleros de Investigación). Aunque en la actualidad existen otras agremiaciones nacionales e internacionales que fomentan la creación de semilleros estudiantiles para fomentar la investigación. Además de Colombia, otros países reconocen la importancia de la enseñanza de la investigación en diferentes niveles de la educación, entre ellos están Ecuador, Chile, México, Cuba y Perú. (p.73)

En Colombia los semilleros de investigación son concebidos como “[...] una estrategia extracurricular, grupos que están conformados por estudiantes como investigadores principales y docentes en calidad de asesores o tutores” (Jaimés, 2009, p.151), así, los estudiantes tienen un rol protagónico, pero sin lugar a dudas los docentes también son indispensables para el desarrollo de esta estrategia (p.69)

**7. Identificación y definición de supuestos epistemológicos que respaldan la investigación  
(máximo 500 palabras)**

**Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página**

Este escrito es un desafío orientado a rescatar y colocar en letras el lugar de la etnógrafa en la tesis y a comprender la experiencia formativa a partir de mis vivencias, ya que “[...] el proceso mismo de comprensión es un hecho lingüístico incluso cuando se dirige a algo extralingüístico o escuchamos la voz apagada de la letra escrita, un hecho lingüístico del género de ese diálogo interno del alma consigo misma [...]” (Gadamer, 1998, p. 181). Con el aporte anterior de Gadamer es posible pensar la etnografía como un hecho lingüístico y comprensivo que reaparece en un relato. (p.19)

Con los aportes de Heidegger citado por Gadamer (1998), la pregunta ontológica por la comprensión toma relevancia cuando plantea que “la comprensión es ser” (p.125). Para este filósofo el ser-ahí de la existencia es un ser que está en el mundo con otros, comprendiendo para dotar de sentido su existencia, como intérprete de su propio mundo y del mundo que se construye con otros, en un ejercicio propio del ser humano. La autocomprensión de la etnógrafa tomó forma a partir de su historia y experiencias materializadas en este escrito. Al considerar que “[I]a conciencia de los efectos de la historia es, fundamentalmente, “conciencia de la situación hermenéutica” (Gadamer, citado por Herrera, 2010, p. 143) (p.20)

**8. Identificación y definición del enfoque teórico (máximo 500 palabras)**  
**Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página, señalar principales autores consultados**

Autores como Heidegger (2002), Habermas (1990), Bourdieu (2007) y De Sousa Santos (2009) contribuyen a pensar que para lograr la comprensión de un fenómeno social es preciso acercarse y conocer la experiencia, el mundo interno de los sujetos que está cubierto de simbologías difíciles de medir, pero posibles de comprender. El objetivo primordial de la phronesis o sabiduría práctica, según Heidegger (2002), es ponernos en contacto con el mundo. (p.79)

[...] de acuerdo con Bourdieu (2012), las prácticas científicas (sociales, sobre todo) no aparecen como “desinteresadas” y, por lo tanto, se orientan al interés por comprender las problemáticas y actuar sobre ellas. Por eso resulta importante considerar la racionalidad práctica en la formación inicial investigativa, pues ella posibilita entrar en contacto con el mundo de la vida de los sujetos en cuanto aprendices de investigación e investigados. Esta posición activa, reflexiva y crítica evidencia que los semilleros se afirman como espacios de “[...] formación de una ciencia nueva, subversiva y rebelde, comprometida con la reconstrucción social necesaria, autónoma [...]” (Fals Borda, 2014, p. 149). (p.80).

[...] la experiencia facilita estar en contacto con el mundo y a su vez, posee una dimensión utópica y liberadora (de Sousa Santos, 2009); evidenciándose la necesidad de ampliar los horizontes epistémicos y metodológicos de enseñanza de la investigación [...] (p.80).

**9. Identificación y definición del diseño metodológico (máximo 500 palabras)**  
**Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página**

El acercamiento a la cotidianidad de las dinámicas formativas de los semilleros de investigación fue posible gracias al trabajo etnográfico que se planteó como estrategia diferente a lo que comúnmente han planteado otros estudios sobre semilleros [...] la etnografía se asumió a partir de observaciones continuas y profundas, en las cuales el investigador se sumerge (Creswell, 2007, p.68), de manera participativa. (p.85)

La etnografía desde una perspectiva crítica permitió desnaturalizar la mirada de aquello que estaba incorporado a las prácticas cotidianas de la enseñanza de la investigación, aquello que se aceptaba como algo habitual. Con el énfasis crítico se “[...] penetra a través de las apariencias en una realidad subyacente que se pierde en los modos cotidianos de conciencia y esquemas interpretativos” (Carspecken, 2005, p. 23). (p.87)

Para ahondar en la reflexividad y su relación con la práctica etnográfica, se aclara que “La reflexividad señala la íntima relación entre la comprensión y la expresión de dicha comprensión [...]” (Ibid. P.43), por lo que no solo se trata de un proceso individual, sino también compartido con otros, un proceso social. Compartir estas comprensiones da sentido a las acciones haciendo de la realidad social algo coherente y comprensible (Ibid. P.44), por ello, la reflexividad es un componente esencial dentro de la etnografía, cuya

intención principal es comprender el mundo social. Entonces, la etnografía asume la reflexividad como parte de su proceso investigativo. De modo que, en la etnografía, los métodos empleados son los mismos que utilizan los actores para conocer, describir y actuar en su propio mundo (Cicourel, 1973; Garfinkel, 1967; Heritage, 1991 citados por Guber, 2011, p.44). (p.89)

la etnografía fue más que un punto en la metodología, porque es a la vez proceso y producto (Ellis, Adams y Bochner, 2019, p.18). Como proceso, fue vivido en dos escenarios, como participante de mi propia tesis doctoral colaborando en el día a día de los integrantes de los semilleros; y como participante en las investigaciones de los semilleros, colaborando con ellos en sus investigaciones. Como producto, se materializó en un escrito que recoge mis experiencias como aprendiz de investigación y mis expectativas con respecto al a formación inicial investigativa. (p.90)

**10. Identificación y definición de los principales hallazgos (empíricos y teóricos)  
(máximo 800 palabras)**

**Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página**

[...] se tomaron tres elementos de las estructuras del discurso, que plantea el Análisis Crítico del Discurso (ACD): planos, acontecimientos y posicionamientos [...] Tanto las preguntas orientadoras como los objetivos encaminaron la ruta de indagación que permitieron ahondar en los discursos que circularon en la formación inicial investigativa, en semilleros de Educación y Arte. Como ya se mencionó en el capítulo de metodología, estos semilleros se caracterizaron por proponer dinámicas formativas menos instruccionales y más flexibles, formarse desde los mismos contextos estudiados, abordar problemáticas de relevancia y pertinencia social, así como también porque la voluntariedad en el ingreso y permanencia. Estos discursos visibilizaron unas apuestas que se relacionaron directamente con la configuración de subjetividades políticas, tales como: reflexión y transformación de los procesos formativos en investigación, lectura crítica de realidades sociales, construcción de conocimiento conjunto entre pares a manera de trabajo colegiado y participación activa. De esta manera, no solo se trató de aprender a investigar investigando, sino también actuando y posicionándose frente al impacto de la investigación educativa y la investigación en arte en la transformación de la sociedad y de sí mismo. (p.113)

**Plano discursivo: Conocimiento**

El plano del Conocimiento está tejido por hilos discursivos que se entrelazaron para formar un entramado de tendencias temáticas, la primera propone “investigar para construir conocimiento que contribuya a la comprensión de problemáticas sociales” y surge a partir de la crítica sobre la enseñanza investigativa centrada en lo instruccional. La segunda afirma que “el conocimiento se apropia entre pares y en relaciones de horizontalidad” para resaltar la importancia de las relaciones en estos escenarios académicos y dar cuenta de cómo se negocian las relaciones de poder en estos escenarios

formativos. Entre estos hilos se entrecruzaron discusiones y reflexiones acerca del marco desde el cual generalmente se estructuran los conocimientos de los aprendices en los semilleros universitarios. Allí se identificó la necesidad de ampliar horizontes para reivindicar otras epistemes en la formación inicial investigativa. (p.115)

### **Posicionamientos políticos**

En este apartado se hace un distanciamiento del planteamiento de Jäger (1996) sobre su propuesta de posturas discursivas para el ACD. Para el autor, la postura discursiva se asume como una “[...] específica ubicación ideológica de una persona” (p. 47), tal ubicación supone una implicación del individuo o del grupo para participar en los discursos y valorarlos. De esta manera, la postura discursiva orienta el sentido desde el cual se producen y reproducen los discursos en una sociedad. Sin embargo, esto parece insuficiente para dar cuenta no solo de la ubicación sino del cómo se ubican, aspecto que se amplía en la propuesta de Echavarría y Carmona (2017) y Carmona (2019), quienes desde la categoría “posicionamientos políticos” hablan de la manera como los sujetos construyen un lugar de ubicación político (Carmona, 2019, p.159). Estos autores sustentan su propuesta desde la teoría interaccionista, de Davies y Harré (1990) para brindar un panorama más amplio a la “ubicación” del sujeto, otorgándole un lugar móvil y de acción cuando participa en la conversación. (p.133)

### **Acontecimientos discursivos**

[...] se eligieron dos acontecimientos que marcaron un punto clave porque produjeron un impacto en los integrantes de los semilleros. Es así como la experiencia desde el contexto real potenció el énfasis político de los dos acontecimientos identificados durante la formación inicial investigativa en ambos semilleros: las *salidas pedagógicas territorializadas* del semillero de Licenciatura y la *presentación de la obra de arte para el semillero de Arte*. Alrededor de estos acontecimientos giró el trabajo y los esfuerzos de los semilleros, ya que se buscaba poner los conocimientos en práctica en un contexto real para lograr mayor apropiación de la investigación y, además, aportar a la solución de las problemáticas estudiadas. En consecuencia, se consideraron acontecimientos discursivos porque ellos contienen un especial énfasis político (Jäger, 2003, p.82), como compromiso con el proceso formativo y como una actitud de responsabilidad ante la sociedad. Estos dos acontecimientos marcaron una línea de tiempo entre el antes y el después del aprendizaje en los semilleros, porque a partir de ellos se consolidaron conocimientos y posicionamientos que fortalecieron el sentido del trabajo en el semillero, el cual trascendió de los límites académicos. (p.152)

### **La tesis central:**

Las subjetividades políticas se explicitan en diversas formas de comprender la pedagogía y el arte, como dos campos de acción, de formación y de transformación social y cultural. Tanto la pedagogía como el arte en sus realizaciones simbólicas: las Misiones pedagógicas territorializadas y la Obra de teatro, constituyen un proceso de formación, de reflexividad y de toma de postura crítica frente a las maneras formalizadas sobre cómo

se desarrolla una conciencia investigativa, en cuanto al despliegue de capacidades científicas y la constitución de una ciencia al servicio de la humanidad, en tanto producción de conocimientos que transforman las realidades sociales y culturales.

**11. Observaciones hechas por los autores de la ficha  
(Esta casilla es fundamental para la configuración de las conclusiones del proceso de sistematización)**

**12. Bibliografía citada en la investigación**

- Alberich, T., Arnanz, L., Belmonte, R., Espinar, C., Fernández, A., García, N. y Tenze, A. (2015). *Metodologías participativas. Sociopraxis para la creatividad social*. Madrid: DEXTRA.
- Aldana de Becerra, G. (2012). La formación investigativa: su pertinencia en pregrado. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. 35. Recuperado de: <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/366>
- Alvarado, S., Ospina, H., Botero y Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista argentina de Sociología*, 6(11), 19-43. Recuperado de: <http://www.scielo.org.ar/pdf/ras/v6n11/v6n11a03.pdf>
- Alvarado, S. V., Ospina-Alvarado, M. C. y García, C. M. (2012). La subjetividad política y la socialización política, desde las márgenes de la psicología política. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 235-256.
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* (R. Sala, trad.). Barcelona: Paidós. (Obra originalmente publicada en 1995).
- - -. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Ediciones Península.
- - -. (2009) *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Barthes, R. (1990). *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía*. (J. Sala-Sanahuja, trad.). Barcelona: Ediciones Paidós. (Obra originalmente publicada en 1980).
- Bénard, S. (2019). *Autoetnografía. Una metodología cualitativa*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Berrouet, F. (2007). *Experiencia de iniciación en cultura investigativa con estudiantes de pregrado desde un semillero de investigación*. (Tesis de maestría). Biblioteca Digital Ceded, Universidad de Antioquia. Recuperado de: <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/1315/1/G0023.pdf>
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. (A. Dilon, trad.). Buenos Aires: Siglo XXI Editores. (Obra originalmente publicada en 1980).

- . (2012). *Los usos sociales de la ciencia*. (H. Pons y A. Busch, trads.). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Buenfil, R. (2019). *Ernesto Laclau y la investigación educativa en Latinoamérica. Implicaciones y apropiaciones del análisis político del discurso*. Buenos Aires: CLACSO.
- Cárdenas, E. (2018). *Semilleros de investigación. Apuestas por la investigación en la escuela y la constitución de subjetividades políticas*. (Tesis de maestría) Universidad Javeriana. Bogotá. Recuperado de: <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/35057/Tesis%20IV.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Carmona, D. (2019). *Paisajes de la niñez rural: posicionamientos políticos de niñas y niños habitantes de contextos rurales de una municipalidad del departamento de caldas*. (Tesis de doctorado). Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Centro de estudios avanzados en niñez y juventud. Universidad de Manizales - CINDE.
- Carspecken, P. F. (2005). The Social Relevance of Critical Ethnography. *Counterpoints*, 275, 11-28. Recuperado de: [http://www.jstor.org/stable/42978774?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/42978774?seq=1#page_scan_tab_contents)
- Castro, S. (2008). La investigación formativa en la universidad de Manizales y proyección en su entorno económico y social. (Tesis de maestría). Plataforma RIDUM, Universidad de Manizales. Recuperado de: [http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/92/404\\_001\\_409%2001\\_C355.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/92/404_001_409%2001_C355.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Chaluh, L. M. (2012). Investigar en la escuela: reflexiones teórico-metodológicas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1), 87-105. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v14n1/v14n1a6.pdf>
- Consejo Nacional de Acreditación (CNA). (16 de diciembre de 2014). Acuerdo 03 de 2014. Lineamientos para la acreditación institucional. Recuperado de: [https://www.cna.gov.co/1741/articles-186359\\_Acuerdo\\_3\\_2014\\_Lin\\_Acr\\_IES.pdf](https://www.cna.gov.co/1741/articles-186359_Acuerdo_3_2014_Lin_Acr_IES.pdf)
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Creswell, J. W. y Poth, C. N. (2007). *Qualitative inquiry research design. Choosing among five approaches*. California: Sage Publications.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI Editores.
- Davies, B. y Harré, R. (otoño 2007). Posicionamiento: La producción discursiva de la identidad. (C. A. Cisneros, trad.). *Athenea Digital*, (12), 242-259. Recuperado de: <https://atheneadigital.net/article/viewFile/n12-davies-harre/445-pdf-es>
- Díaz, A. (2012). *Devenir subjetividad política: un punto de referencia sobre el sujeto político*. (Tesis de doctorado). Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.

Centro de estudios avanzados en niñez y juventud. Universidad de Manizales - CINDE. Recuperada de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130401053108/TesisAlvaroDG.pdf>

Echavarría, C. (2011). Función política de la universidad en Colombia. *Revista de la Universidad de la Salle*, 55, 13-31. Recuperado de: <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/view/520/440>

Echavarría, C., Murcia, N., Bernal, J., González, L. y Castro, L. (2015) *HumanizArte. Horizontes teórico-comprensivos del cultivo de la humanidad*. Bogotá: Universidad de La Salle.

Echavarría-Grajales, C.V. y Carmona-González, D.E. (2017). Juventud, ciudadanía y posicionamientos políticos: una lectura desde el aula de clase. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(1), 153-178. DOI: 10.17151/rlee.2017.13.1.8

El Tiempo. (22 de octubre 2018). Cifras del conflicto armado en Colombia en los últimos 60 años. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/justicia/investigacion/cifras-del-conflicto-armado-en-colombia-en-los-ultimos-60-anos-283920>

El Mundo. (18 abril de 2018). Las zonas más afectadas por el conflicto. Recuperado de: <https://www.elmundo.com/noticia/Las-zonas-mas-afectadas-por-el-conflicto/369880>

Ellis, C., Adamas, T., y Bochner, A. (2019). Autoetnografía: un panorama. En: *Autoetnografía. Una metodología cualitativa*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Fajardo, E., Henao, A. y Vergara, O. (septiembre, 2015). La investigación formativa, perspectiva desde los estudiantes de enfermería. *Revista Salud Uninorte*, 31(3). DOI: <http://dx.doi.org/10.14482/sun.31.3.8000>

Fals B, O. (2014). *Ciencia, compromiso y cambio social*. Montevideo: Lanzas y Letras.  
Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*.

Foucault, M. (2015). *La arqueología del saber*. (A. Garzón de C., trad.). Buenos Aires: Siglo XXI Editores. (Obra originalmente publicada en 1969).

Gadamer, H. (1998). *Verdad y método II*. (M. Olasagasti, trad.). Salamanca: Ediciones Sígueme. (Obra originalmente publicada en 1986).

- - -. (1999). *Verdad y método I*. (M. Olasagasti, trad.). Salamanca: Ediciones Sígueme. (Obra originalmente publicada en 1986).

Gallardo, B. (2014). Sentidos y perspectivas sobre semilleros de investigación colombianos, hacia la lectura de una experiencia latinoamericana. (Tesis de Doctorado). Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE. Manizales. Recuperado de: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/2392/1/Tesis%20Bla%20Nelly%20Gallardo%20Ceron.pdf>

- García, C. (2009). Los semilleros de investigación: del elogio de la razón sensible al imperio de la razón abstracta. En Molineros, M. (Ed.), *Orígenes y dinámica de los semilleros de investigación en Colombia. La Visión de los Fundadores*. (pp. 20-28). Popayán: Universidad del Cauca.
- García, J. y Duarte, F. (2012). Pedagogía crítica y enseñanza problémica: una propuesta didáctica de formación política. *Uni-pluri/versidad*, 12(1). 73-85. Recuperado de: [https://pdfs.semanticscholar.org/453d/7c1f4b16f72c2d86cfae402d026f6b8ab8cc.pdf?\\_ga=2.229493724.1740434003.1584943730-960545587.1584943730](https://pdfs.semanticscholar.org/453d/7c1f4b16f72c2d86cfae402d026f6b8ab8cc.pdf?_ga=2.229493724.1740434003.1584943730-960545587.1584943730)
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Traducción: Alberto L. Bixio. Barcelona: Gedisa.
- . (1989) *El antropólogo como autor*. (Cardin, A, Trad.). Barcelona: Paidós.
- Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. (S. Mastrangelo, trad.). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Guerrero, A., Bejarano, D., Bertoli, Anny., Camargo-Abello, M., Carreño, C., Marín, M., Peña, I., y Muñoz, A. (2018) Capítulo Colombia. Una aproximación a los estudios etnográficos con niñas y niños en Colombia. En: *Panorama sobre etnografía con niños, niñas, adolescentes y jóvenes en Argentina, Brasil, Colombia y Ecuador: 1995-2016*. Buenos Aires: Red internacional de etnografía con niños, niñas, adolescentes y jóvenes.
- Habermas, J. (1973). *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. (M. Jiménez, trad.). Madrid: Taurus. (Obra originalmente publicada en 1981).
- . (1990). *Conocimiento e interés*. (M. Jiménez, trad.). Madrid: Taurus. (Obra originalmente publicada en 1968).
- Hammersley, M y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. M. Aramburu (Trad.). Barcelona: Paidós.
- Haraway, D. (1991). *Ciencia, ciborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Heidegger M. (1988) *Ser y Tiempo*. (J. Rivera, Trad.). Madrid: Trotta.
- . (2002). *Interpretaciones fenomenológicas de Aristóteles*. Madrid: Trotta.
- Henao, B. y Palacio, L. (enero-junio 2013). Formación científica en y para la civilidad: un propósito ineludible de la educación en ciencias. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 9(1). 134-161
- Herrera, J. (2010). *La comprensión de lo social. Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales*. Bogotá: Antropos.
- . (2013). *Pensar la educación, hacer investigación*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Herrera, J. y Garzón, J. (2014). Sujeto, subjetividad y ciencias sociales. En: *Socialización política y configuración de subjetividades*. Construcción social de niños, niñas y jóvenes como sujetos. Manizales: Siglo del Hombre Editores.

- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. (M. Ballester, trad.). Barcelona: Grijalbo Mondadori S.A. (Obra originalmente publicada en 1992).
- Jaimes, C. (2009). Los Semilleros de Investigación, una cultura de investigación formativa. En Molineros, M. (Ed.), *Orígenes y dinámica de los semilleros de investigación en Colombia. La Visión de los Fundadores*. (pp. 146-157). Popayán: Universidad del Cauca. Colombia.
- Jäger, S. (2003). Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos. En R. Wodak y M. Meyer. (comps.), *Métodos de análisis crítico del discurso*. (pp. 61 -100). Barcelona: Gedisa.
- Jaramillo, E. (enero-junio, 2006). Ser sujeto en la investigación: investigando desde nuestra subjetividad. *Revista Colombiana de Educación*, 50, 104-118. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635244006>
- Jaramillo, L. (2009). Amor y juego - investigación y deseo ¿Es posible asumir la investigación como infinito... como algo natural? En M. Molineros. (Ed.). *Orígenes y dinámica de los semilleros de investigación en Colombia. La Visión de los Fundadores*. (pp. 158-171). Popayán: Universidad del Cauca, Colombia.
- Lamo de E. E., González, J. y Torres-A. C. (1994). *Sociología del conocimiento y de la ciencia*. Madrid: Alianza editorial.
- Laspalas, J. (1998). En torno a la *Paidéia* platónica. *Educación y educadores*, 2, 41-54. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2041930>
- Le Breton, D. (2010). *Cuerpo sensible*. (A. Madrid. Z., trad.) Santiago de Chile: Ediciones Metales pesados.
- Ministerio Nacional de Ciencia y Tecnología (2018) Modelo de medición de grupos de investigación, desarrollo tecnológico o de innovación y de reconocimiento de investigadores del sistema nacional de ciencia, tecnología e innovación, año 2018. Recuperado de: [https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/convocatoria/4.\\_anexo\\_1.\\_documento\\_conceptual\\_del\\_modelo\\_de\\_reconocimiento\\_y\\_medicion\\_de\\_grupos\\_de\\_investigacion\\_2018.pdf](https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/convocatoria/4._anexo_1._documento_conceptual_del_modelo_de_reconocimiento_y_medicion_de_grupos_de_investigacion_2018.pdf)
- Molina, J., Martínez, L., Marín, L., Vallejo, A. y Onésimo, E. (julio-diciembre, 2012). El semillero de investigación como una estrategia para la creación de aprendizaje autónomo en la Facultad de Medicina. *Medicina UPB*, 31(2), 212-219. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=159026906016>
- Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político*. (S. Laclau, trad.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. (Obra originalmente publicada en 1993).
- Nietzsche, F. (1945). *La génesis de la moral*. Biblioteca de ideas. (Gregori Trad.) Buenos Aires: Editorial Tor. -SRL.
- Organización Naciones Unidas (ONU). (marzo 13 de 2019). La degradación del medio ambiente provocará millones de muertes prematuras. Recuperado de: <https://news.un.org/es/story/2019/03/1452781>
- Osorio, M. (2008). *La investigación formativa o la posibilidad de generar cultura investigativa en la educación superior: el caso de la práctica pedagógica de la*

*Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia.* (Tesis de Maestría). Universidad de Antioquia. Medellín. Recuperado de: <http://tesis.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/217/1/InvestigacionFormativaGenerarCulturaInvestigativaEdSuperior.pdf>

Ossa, J. (2002). Formación investigativa vs. Investigación formativa. *Uni-pluri/versidad*, 2(3). 27-30. Recuperado de: <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/12231/1096>

Parra, C. (2004). Apuntes sobre la investigación formativa. *Revista Educación y Educadores*, 7, 57-77. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400707>

Plata, M. (2011). Procesos de indagación a partir de la pregunta. Una experiencia de formación en investigación. *Revista Praxis y Saber*, 2(3), 139-172. Recuperado de: [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis\\_saber/article/view/1114](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/1114)

Polo de Lobatón, G. (octubre, 2015). Investigación formativa: experiencia significativa para la cultura académica. *Revista Opción*, 31(4), 717-736. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31045569043>

Ramírez, P. (January-June, 2015). The Articulation of Formative Research and Classrooms Projects in the Language and Culture Class in an Undergraduate English Teaching Program. *Gist Education and Learning Research Journal*, 10, 74-91. Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1070495.pdf>

Restrepo, B. (2004). Formación Investigativa e investigación Formativa: Aceptaciones y Operacionalización de esta última y Contraste con la Investigación Científica en Sentido Estricto. [documento público]. (pp. 1-19). Recuperado de: <http://planmaestroinv.udistrital.edu.co/documentos/PMICI-UD/InvestigacionFormativa/Formaci%C3%B3n%20Investigativa%20e%20investigaci%C3%B3n%20Formativa.pdf>

Restrepo, B. (s. f.). Conceptos y Aplicaciones de la Investigación Formativa, y Criterios para Evaluar la Investigación científica en sentido estricto. [documento público]. Recuperado de: [http://www.mineduacion.gov.co/CNA/1741/articles-186502\\_doc\\_academico5.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/CNA/1741/articles-186502_doc_academico5.pdf)

Rojas, C. y Aguirre, S. (2015). La formación investigativa en la educación superior en América Latina y el Caribe: una aproximación a su estado del arte. *Revista Eleuthera*, 12, 197-222. DOI: 10.17151/eleu.2015.12.11

Rojas, E. (2009). El movimiento de Semilleros de Investigación visto desde la Universidad del Cauca. En: M. Molineros. (Ed.). *Orígenes y dinámica de los semilleros de investigación en Colombia. La Visión de los Fundadores.* (p. 5). Popayán: Universidad del Cauca, Colombia.

Rojas, M. (2010). La actitud estudiantil sobre la investigación en la universidad. *Investigación & Desarrollo*, 18 (2), 370-389. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26819931007>

- Sánchez, R. (2014). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Sandoval, L., Marín, M. y Almanza, A. (noviembre, 2017). Explotación de recursos naturales y conflicto en Colombia. *Revista de Economía Institucional*, 19(37), 201-225. DOI: 10.18601/01245996.v19n37.11
- Sierra, Z., Rojas, A. y López, G. (2009). El Semillero de Investigación. Un Espacio de Vida. En M. Molineros. (Ed.). *Orígenes y dinámica de los semilleros de investigación en Colombia. La Visión de los Fundadores*. (pp. 58-88). Popayán: Universidad del Cauca, Colombia.
- Trujillo, R. (2007). Los semilleros de investigación, una experiencia de formación en investigación para la inclusión social. *Revista educación en ingeniería*, 2(3). Recuperado de: <https://educacioneningenieria.org/index.php/edi/article/view/44>
- Van Dijk, T. (1994). *Discurso, poder y cognición social*, en: Cuadernos. N°2, Año 2. Maestría en Lingüística. Escuela de Ciencia del Lenguaje y Literaturas.
- Vázquez, M. A. (2004). Vivir la Ecuación de Schrödinger: Una aproximación antropológica al conocimiento científico. (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Facultad de CC. Políticas y Sociología, Departamento de Cambio Social (Sociología I). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=16828>
- Wood, L., Quiroga, J., Monticelli, M., Alessandroni, N., Murillo, M. y Quiroga, P. (2017). *Investigar en arte*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad de la Plata.
- Žižek, S. (2014). *Acontecimiento*. (R. Vicedo, trad.). Madrid: Sextopiso.

## Contenido

Introducción	26
1 Primer capítulo: Focalización del problema	69
1.1. La sospecha	72
1.2. Las inquietudes	72
1.3. Las pretensiones	73
1.4. La importancia de investigar sobre formación inicial en investigación	73
2 Segundo capítulo: Abordajes investigativos y teóricos	76
2.1. Recogiendo las huellas de otros recorridos: Rastreo de aportes investigativos	76
2.2. Aproximaciones teóricas de la formación inicial investigativa	87
2.2.1. <i>Investigación formativa, formación en investigación y formación inicial investigativa</i>	88
2.2.2. <i>Semilleros de investigación: un escenario de configuración política en la formación inicial investigativa</i>	97
3 Tercer capítulo: La ruta metodológica	109
3.1. Etnografía como estrategia posible de investigación y acción social	111
3.2. Los semilleros de investigación	118
3.3. El día a día en los semilleros de investigación	123
3.4. La estrategia analítica: el Análisis Crítico del Discurso (ACD)	133
4 Cuarto capítulo: Hallazgos en los discursos que configuran subjetividades políticas en los aprendices de investigación	142
4.1. Plano discursivo: Conocimiento	143
4.1.1. <i>Primer hilo discursivo: investigar para construir conocimiento que contribuya a la comprensión de problemáticas sociales.</i>	144
4.1.2. <i>Segundo hilo discursivo: El conocimiento se apropia entre pares</i>	154
4.1.3. <i>Conexión entre los hilos discursivos en el plano del conocimiento</i>	161
4.2. Posicionamientos políticos	163
4.3. Acontecimientos discursivos	183
4.3.1. <i>Acontecimiento del semillero de investigación en Arte: presentación de la obra de teatro Zara</i>	188
4.3.2. <i>Acontecimiento del semillero de investigación en Educación: Misiones pedagógicas territorializadas</i>	194
4.4. Planos discursivos, acontecimientos discursivos y posicionamientos políticos en la configuración de subjetividades políticas	205
5 Quinto capítulo: Conversaciones teóricas en la configuración de subjetividades políticas de aprendices de investigación	210

5.1. La tesis central	210
5.2. Una mirada a la formación inicial investigativa socialmente comprometida	211
5.2.1. <i>Racionalidad práctica en la investigación social</i>	211
5.2.2. <i>El compromiso comprensivo para construir conocimientos situados</i>	218
5.3. La investigación como estrategia para la formación de sujetos políticos	222
5.3.1. <i>Formación inicial investigativa como escenario de apertura a lo público</i>	223
5.3.2. <i>La formación inicial investigativa como acontecimiento que configura políticamente a los aprendices</i>	227
5.3.3. <i>El reconocimiento intersubjetivo como un asunto político en la formación inicial investigativa</i>	229
5.4. Tensiones en la configuración de subjetividades políticas de aprendices de investigación	233
Consideraciones finales	237
Referencias	246
Anexos	258

## Índice de figuras

Figura 1. <i>La ruta del aprendiz de investigación</i> .....	44
Figura 2. <i>Categorías analíticas</i> .....	107
Figura 3. <i>La ruta metodológica</i> .....	109
Figura 4. <i>Momento de inicio, Semillero de Arte dramático. Bogotá, 19 de marzo de 2017.</i> .....	124
Figura 5. <i>Celebración. Previo al inicio de la sesión, Semillero de Educación. Bogotá, 9 de mayo de 2017.</i> .....	125
Figura 6. <i>Hilos discursivos y los tres elementos de la estructura del discurso.</i> .....	139
Figura 7. <i>Método para el análisis discursivo.</i> .....	141
Figura 8. <i>Hilos discursivos en el plano del Conocimiento.</i> .....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
Figura 9. <i>Aprendiz ubica un espejo frente a los espectadores. Semillero de Arte dramático. Bogotá, 19 septiembre de 2017</i> .....	173
Figura 10. <i>La pedagogía del amor. Semillero de Licenciatura en Educación. Bogotá, 13 de julio de 2017.</i> .....	176
Figura 11. <i>Posicionamientos políticos de los aprendices de investigación</i> .....	183
Figura 12. <i>Ejercicios de calentamiento. Jornadas de preparación de la obra de teatro Zara, Semillero de Arte dramático. Bogotá, 15 de marzo de 2017.</i> .....	190
Figura 13. <i>Obra de teatro Zara. Semillero de Arte dramático. Bogotá, 19 septiembre de 2017.</i> .....	193
Figura 14. <i>Sesión con padres y cuidadores. Semillero de Licenciatura en Educación, 27 de abril de 2017.</i> .....	200
Figura 15. <i>Elementos de la estructura del discurso.</i> .....	208

## Índice de tablas

Tabla 1. <i>Guía para la indagación.</i> .....	126
Tabla 2. <i>Operacionalización de la estructura del discurso.</i> .....	136

## **Introducción**

Esta investigación etnográfica indagó por los procesos de configuración de subjetividades políticas en dos grupos de jóvenes universitarios que participaron en procesos de formación inicial investigativa en semilleros. Se trató de una experiencia de inmersión en escenarios de semilleros de investigación, que posibilitó la reflexión crítica y construcción conjunta de conocimientos relacionados con la investigación, la enseñanza y la creación. Se partió de asumir que tanto las prácticas pedagógicas y las prácticas artísticas, -en el ejercicio de reflexión crítica de la enseñanza, la creación y la puesta en escena- son constitutivos de referentes, perspectivas, aproximaciones y resignificaciones de lo político. Particularmente se hace énfasis en cómo las y los jóvenes que se forman en experiencias de semilleros de investigación, no solo desarrollan capacidades relacionadas con las lógicas de producción de conocimientos, propias de las disciplinas que los convocan, sino y especialmente reconocen en su labor una apuesta ética de transformación de país y un posicionamiento político de sus demandas de derechos, de reconocimiento de las necesidades de vida de otras y otros ciudadanos, de hallar en la pedagogía y en el arte modos de resistencia y participación crítica en la construcción de un país más equitativo.

De acuerdo con las fuentes de información y contrastado con la revisión teórica, en esta investigación se entiende la política como el estar con otros, un encuentro congregado por intereses comunes, con apertura para comprender las distintas posibilidades de ser humanos. En esas diversas formas hay una multiplicidad de expresiones de libertad reflejadas en actitudes frente a la vida, toma de decisiones, pensamientos utópicos y comportamientos que imprimen un sello de autenticidad en cada

uno de los aprendices de investigación. Estar juntos con otros es una oportunidad para compartir experiencias, conocimientos y fortalecer los vínculos que se construyen en espacios como los semilleros. Allí, en la confluencia se hace explícita cómo esa pluralidad, aunque nos muestra lo diversos que somos, a la vez nos acerca y nos ayuda a reconocernos en el otro. Estar los unos con los otros es una motivación para disponerse a actuar en el mundo, de acuerdo con Arendt (1997,) la participación activa en lo público se desenlaza por una preocupación por el mundo (p. 85), este es el punto de bifurcación a partir del cual se encuentra el sentido de estar unidos, pues no se trata solo de juntarse, sino de hacerlo a propósito de hacer algo. Los puntos en común que le dieron sentido a estar en los semilleros y ser un aprendiz de investigación desde la educación y las artes, tienen que ver con cuestionar las prácticas pedagógicas y problematizar el rol del arte en la sociedad.

Para comprender el sentido político en la formación inicial investigativa que ocurre en los semilleros, se planteó una investigación etnográfica como una apuesta que la investigadora asumió para desentrañar las redes de sentidos que se tejen en estos grupos formativos y como una forma de construir conocimiento desde el mismo contexto formativo. La elección de esta ruta más allá de ser un camino orientativo, se convirtió en un desafío para pensar esta formación en otros horizontes epistémicos e implicó ingresar participativamente en el campo para habitar en los sistemas de interacción, interpretarlos y así comprender reflexivamente cómo se configura lo social- político en los semilleros. El carácter reflexivo de la etnografía reafirmó el rol del investigador como científico social y como parte de los semilleros, en sintonía con lo planteado por Geertz (1989)

acerca de una “ventriloquia etnográfica” (p. 154), la cual trata de la doble pretensión que adquiere el etnógrafo al hablar sobre otras formas de vida, pero dentro de ellas mismas.

Hablar desde las experiencias formativas de los semilleros hizo evidente la necesidad de ingresar en su quehacer y colaborar con ellos como una aprendiz más. Esta inmersión en el campo fue indispensable para interpretar las diferentes expresiones que, desde el lenguaje, las imágenes y las acciones fundamentaron su formación. La mirada etnográfica permitió abordar la formación inicial investigativa desde un horizonte comprensivo, ahondando en descripciones profundas y detalladas de aquellos marcos de interpretación que dotaron de sentido el actuar del grupo de aprendices. Otra de las decisiones que implicó encaminarse en esta ruta fue la renuncia a las pretensiones de universalidad de los resultados y, por lo tanto, se optó por afirmaciones teóricas que dieran cuenta del conocimiento localizado, que se construyó como consecuencia de la aprehensión de la forma como se configuran políticamente los sujetos en una experiencia de formación inicial investigativa.

La investigadora en su doble rol de observadora y participante –flexibilidad que permitió el trabajo de campo etnográfico- a la vez que estructuró la investigación asistió a las reuniones de los semilleros, este proceso de contacto continuo con los sujetos de la investigación permitió afinar la propuesta y delimitarla. Durante las primeras observaciones la información se decantó a manera de embudo, pues de todo aquello que ocurría en el día a día de los semilleros se eligió solo algunos elementos que eran de interés para la investigadora. La frecuencia de estos primeros contactos también permitió establecer mayor familiaridad con los aprendices, preparándose así el terreno para emprender un rol más participativo. Así se inició la aventura etnográfica de formarse

como investigadora en los semilleros universitarios, recorrido que se presentará en los siguientes apartados que organizan y recogen la experiencia formativa.

Este informe de investigación inicia con un ejercicio de acercamiento a la autoetnografía, que hace referencia a un escrito sobre mi experiencia como investigadora que abarca desde mis épocas de pregrado hasta la participación con los semilleros en esta etnografía. En palabras de Ellis, Adamas y Bochner (2019) “La autoetnografía es un acercamiento a la investigación y a la escritura, que busca describir y analizar sistemáticamente la experiencia personal para entender la experiencia cultural” (p. 17). Dado que se trató de un ejercicio etnográfico participativo, se consideró importante rescatar mi experiencia y aquietarla en palabras escritas que conformaron un proceso y a la vez un producto, que hace parte del reporte final de la investigación. Este ejercicio que da cuenta de otras formas de investigar es considerado por los autores mencionados anteriormente, como “...un acto político, socialmente justo y socialmente consciente” (Ellis, Adamas y Bochner, 2019, p. 18), por lo que al compartir las vivencias de este proceso formativo reafirmé mi implicación en el estudio y recuperé mis vivencias formativas, asignando valor a mi participación. Se trató de un ejercicio escritural reflexivo y crítico en tanto etnógrafa y aprendiz, que tiene como fin último aportar al conocimiento y a la comprensión de la formación inicial investigativa.

Luego de clarificar el punto desde donde se sitúa mi relato, se presenta la “Focalización del problema de investigación”, resultado de un proceso de delimitación de la problemática y las pretensiones del estudio durante los primeros contactos con los semilleros. Aunque ya se contaba con un documento de propuesta de investigación que esbozaba unos propósitos generales, durante el trabajo de campo se puntualizaron aún

más ciertos contenidos del proyecto, tales como objetivos, preguntas, relevancia y pertinencia de la problemática y algunas categorías clave. En este momento inicial, la observación y la escucha fueron esenciales porque ofrecieron un panorama de lectura general sobre cada semillero. Pero poco a poco mi participación en los encuentros fue más natural y mi relación más cercana con los aprendices, al punto que mis aportes fueron ganando espacio y eran valorados como los aportes de todos los aprendices.

En los “Abordajes investigativos” se expone el estado de la cuestión de los estudios relacionados con la enseñanza de la investigación. Para la identificación de estos antecedentes investigativos se revisaron las bases de datos Jstor, Ebrary, Ebsco, Eric y Proquest, en esta búsqueda se identificaron investigaciones relacionadas con la enseñanza de la investigación y aunque no todas se enmarcaron dentro de experiencias de semilleros, si tuvieron en cuenta la categoría de interés y por ello se tomaron como un referente. La ventana de tiempo para elegir dichos estudios fue de los últimos 12 años, ya que se pretendió abarcar experiencias y aportes importantes durante este periodo, que han surgido debido al auge que en los últimos años ha tenido este tipo de formación en la educación universitaria. Otro criterio de elección consistió en que se desarrollaran desde una metodología cualitativa que se conectara con la lógica comprensiva de esta etnografía y que así permitiera contrarrestar hallazgos o afirmaciones de los autores y así enriquecer las discusiones finales. Esta revisión también permitió delimitar la pregunta y los intereses investigativos ya que brindó un panorama actual de la temática y evidenció el vacío de conocimiento que existía frente a la misma, tomando mayor relevancia la propuesta y consolidándose como pertinente para su desarrollo en el contexto colombiano.

Adicionalmente se expusieron las “aproximaciones teóricas” de autores que contribuyeron a la conceptualización de categorías como formación, investigación formativa, formación investigativa, formación inicial investigativa, semilleros de investigación, razón práctica y subjetividades políticas. Estas categorías se definieron teóricamente, delimitando las fronteras epistemológicas a partir de las cuales se comprendió el proceso de configuración política desde la formación inicial investigativa. Es importante resaltar que gran parte de los aportes teóricos retomados en este apartado, obedecen a las ciencias sociales y la filosofía, estableciéndose así la elección de un campo definido para el abordaje de la problemática y para la confrontación teórica con los resultados que se obtuvieron en este estudio.

En “La ruta metodológica” se presenta la trayectoria recorrida para el acceso al campo y el análisis de la información. Aquí se explicita el trabajo etnográfico como apuesta metodológica resaltando el carácter reflexivo, crítico y colaborativo que adquirió esta experiencia. Se describe cómo transcurrió el trabajo de campo y los criterios que se tuvieron en cuenta para la elección de las dos experiencias formativas. Es importante resaltar que ambos semilleros hacían parte de universidades privadas, de la ciudad de Bogotá, en programas académicos de Licenciatura en Educación y Arte Dramático. Los proyectos de investigación que desarrollaban estos semilleros, abordaban temáticas de impacto social, como el cuidado del medio ambiente y el rol del docente en escenarios de conflicto armado.

En esta apuesta etnográfica se reconocieron los aportes de la entrevista, la participación observante y la fotografía como evocadores de discursos. Con respecto a la estrategia para el análisis de la información, se retomaron los aportes del Análisis Crítico

del Discurso (ACD), en coherencia con el carácter crítico que adquirió esta etnografía. En este sentido, se suscitó el diálogo entre los supuestos de la etnografía con las posturas críticas que plantea este análisis, para brindar un sustento más contestatario, lo que se evidenció en los discursos y las acciones de los aprendices durante el trabajo etnográfico.

Los “hallazgos” contienen los resultados de los discursos de los aprendices y se presentaron de acuerdo con tres elementos que plantea el Análisis Crítico del Discurso (ACD): en el *plano discursivo*, se presenta el tema general que convocó a las discusiones y reflexiones entre los aprendices. Los *acontecimientos discursivos* hacen alusión a eventos que marcaron un hito en la experiencia formativa y la hicieron significativa. Y, por último, los *posicionamientos políticos*, los cuales fueron asumidos por los aprendices a propósito de la experiencia de la formación inicial investigativa. Estos tres elementos del ACD posibilitaron el acercamiento a la configuración de subjetividades políticas de los aprendices de investigación, desde una mirada crítica a este proceso formativo. También se incluye una reflexión sobre la transformación de algunos presupuestos de la investigadora sobre el proceso formativo.

En el apartado de “conversaciones teóricas” se explicita la tesis central que sintetiza los aportes de esta investigación. Posteriormente, los planteamientos de esta tesis se amplían en conversaciones entre algunos autores con las evidencias empíricas de los resultados. Estas discusiones se orientan a proponer “una mirada a la formación inicial investigativa socialmente comprometida” y a establecer a “La investigación como estrategia para la formación de sujetos políticos”. Además, se incluyen algunas “tensiones en la configuración de subjetividades políticas de aprendices de investigación” identificadas en los relatos de los aprendices y en las dinámicas de los semilleros.

Y, por último, en el apartado de conclusiones se presentan las “consideraciones finales” en concordancia con los objetivos que orientaron este proceso investigativo: las intenciones formativas, las acciones por medio de las cuales se involucran los aprendices de investigación en el campo de estudio y los intereses de vinculación y permanencia dentro de estos semilleros. Para así dar cuenta del proceso de configuración de subjetividades políticas que se da durante la formación inicial investigativa, en semilleros de investigación.

## **Los recorridos de una aprendiz de investigación - Escrito autoetnográfico**

La decisión de escribir sobre mis tránsitos como aprendiz de investigación, desde los inicios en mi vida universitaria hasta esta experiencia de tesis doctoral, es el resultado de un proceso reflexivo sobre el compromiso de plasmar mis vivencias para reconocer mis intereses, expectativas y, en síntesis, mis puntos de partida y de llegada en esta experiencia de formación doctoral. Decidí destinar un espacio para este escrito autoetnográfico, ya que, si bien la reflexividad es un proceso inherente en la etnografía, la exclusividad de este escrito permitió esclarecer y resaltar mi ubicación como investigadora en esta tesis. En esta autoetnografía conecto mi experiencia investigativa con la participación en los semilleros, respondiendo a lo que propone Ellis (2004) citado por Bénard (2019) cuando habla de la autoetnografía y argumenta que encierra a la vez investigación, escritura, historia y método y conecta lo autobiográfico y personal con lo cultural, social y político (p. 9).

Se trató en un ejercicio de introspección que se materializó en la escritura de este apartado y permitió aquietar aquellas experiencias que, como resonancias se movieron en ondas sonoras y se mezclaron con las vivencias de los integrantes de los semilleros. Cuando hablo de mi experiencia como aprendiz de investigación, hablo como estudiante, docente y participante de los procesos formativos de los semilleros que confluyeron en esta tesis. En este sentido, la autoetnografía se planteó como un acto político que reconoce las voces de los participantes, cuestiona los tecnicismos en la investigación y propone una ciencia socialmente comprometida.

Admitir que la subjetividad de la investigadora fue pieza clave en la producción de conocimiento, explicita las ramificaciones y alcances de la reflexividad, que se

extienden y profundizan de manera transversal durante toda la experiencia etnográfica. La conciencia del mundo subjetivo además de evidenciarse en el campo, se explicita en este escrito que trae consigo emociones, opiniones e historias para darle sentido. Y aunque la reflexividad plantea desafíos de forma y fondo, relacionados con la manera como se presentan y profundizan en los escritos, nos permite como investigadores aparecer explícitamente y materializarnos en dicha experiencia, es decir, no nos deja lugar para ocultarnos (Bénard, 2019, p. 90), y, por el contrario, nos motiva a exponernos como investigadores y como participantes comprometidos con las problemáticas sociales.

### **Recorriendo el camino del aprendiz de investigación**

El camino del aprendiz es constante e inacabado, como lo menciona uno de los estudiantes del semillero: “[...] elegimos ser aprendices por siempre y eso haremos el resto de nuestras vidas” (PrA). Una vez que se te toma la decisión de recorrerlo, se asume el compromiso con un proceso flexible de construcción conjunta, porque se aprende con otros, escuchando otras perspectivas y compartiendo múltiples y plurales experiencias. Para un aprendiz la diversidad es necesaria para el reconocimiento propio, es decir, para el encuentro consigo mismo en compañía de otros; porque se hace aprendiz no solo en la adquisición de conocimientos, también en el despliegue de conexiones que llegan al plano de los afectos. Los lazos afectivos que construyen los aprendices visibilizan el mundo social que se teje en estos escenarios formativos, porque un aprendiz se dispone para estar con otros diversos, en quienes se ve reflejado. La posibilidad de compartir intereses, sentirse escuchados y formarse de manera colegiada, amplía la comprensión del semillero como posibilitador de una cultura investigativa.

Cuando se habla de aprendiz se renuncia a los fundamentos psicologizantes que han posicionado al aprendizaje como el constructo crucial en la formación. De tal manera que en esta investigación se hace referencia al aprendiz para enfatizar en lo subjetivo e intersubjetivo que se despliega en el proceso formativo. En este esfuerzo por visibilizar el aprendiz como sujeto de la formación se retomaron los aportes de la *Paidéia* griega platónica, “...considerada como la morfología genética de las relaciones entre el hombre y la *pólis*” (Werner citado por Laspalas, 1998, p. 41). El sentido de la *Paidéia* radicó en la función de insertar a los individuos en la vida social, a partir de un ejercicio formativo que consistió en compartir conocimientos sobre ciencia y valores, entre los sabios y sus aprendices. Así pues, la *Paidéia* nos recuerda la importancia de situar la formación en una relación más sensible y directa con el mundo, a la vez que ayuda a centrar la mirada en el aprendiz como protagonista en una relación pedagógica formativa que no se limita a los escenarios institucionalizados.

Las dinámicas formativas de los semilleros llevaron a la investigadora a identificar que además de los estudiantes, los docentes y la etnógrafa de alguna manera fueron también aprendices. Aunque es claro que los intereses y conocimientos entre estudiantes, docentes y la etnógrafa podían ser diferentes, el aprender, enseñar y participar permitió que todos conformáramos una comunidad de aprendices, que se abrió espacios para fortalecer el mundo académico, social y afectivo. Y a pesar de la diversidad de experiencias, conocimientos y títulos académicos de algunos integrantes de los semilleros, conservaron la voluntad de continuar construyendo, consolidando y compartiendo conocimientos en comunidad. Concebirlos como aprendices es una oportunidad para reconocer en ellos la intención de una formación constante y la apertura hacia el otro, sin

que con ello se desconozcan sus trayectorias investigativas. Independiente del nivel formativo y experiencias, un aprendiz de investigación renuncia al ejercicio solipsista para conectarse con quienes confluyen con sus intereses, conservando su capacidad de asombro y de observación, para acercarse a la comprensión del mundo que habita y que quiere hacer inteligible para él mismo y para otros.

Pero especialmente, el aprendiz se hace en el andar con otros, e implica “Aprender a vivir en la diferencia y en la pluralidad” (PrA), como lo manifestó uno de los aprendices. Es decir, en la acción conjunta que implica que los otros lo interpelen, motiven, acojan, apoyen, escuchen y lo contengan. Ingresar en esta experiencia como participante permitió recordar que soy una aprendiz en constante formación, pues a pesar de mi paso por diversos escenarios formativos en investigación, como estudiante y posteriormente como profesional, asumí la formación como un proceso inacabado, que se enriquece en las experiencias y reflexiones compartidas. Reconocerme como aprendiz, pero con un legado formativo, inevitablemente me ubicó en un lugar en cuanto al conocimiento, las experiencias y los intereses formativos. Pero este lugar no era opuesto al lugar de los integrantes de los semilleros, conformados por docentes formadores en investigación y estudiantes que voluntariamente decidieron potenciar sus capacidades investigativas. Nos conectaba el interés por encontrar otras formas de investigar, que permitieran habitar activamente el mundo, para articular la academia con las necesidades sociales. Los diversos lugares de enunciación de cada uno de nosotros enriquecieron las reflexiones sobre investigación, conocimiento y ciencia, desde procesos formativos de pregrado y posgrado, en las Ciencias Sociales y las Humanidades. De esta manera, con este escrito

me reafirmo como investigadora que le apuesta a lo social y clarifico la influencia de este recorrido formativo en la tesis.

Durante mis estudios de pregrado en Psicología y en la actualidad he sido parte de semilleros como estudiante, docente, asesora y actualmente como etnógrafa. Este andar me ofreció un panorama desde diversos lentes que ampliaron mi horizonte comprensivo sobre la formación inicial investigativa, y a manera de rizoma se interconectaron en experiencias que confluyeron en este escrito. Este escrito es un desafío orientado a rescatar y colocar en letras el lugar de la etnógrafa en la tesis y a comprender la experiencia formativa a partir de mis vivencias, ya que “[...] el proceso mismo de comprensión es un hecho lingüístico incluso cuando se dirige a algo extralingüístico o escuchamos la voz apagada de la letra escrita, un hecho lingüístico del género de ese diálogo interno del alma consigo misma [...]” (Gadamer, 1998, p. 181). Con el aporte anterior de Gadamer es posible pensar la etnografía como un hecho lingüístico y comprensivo que reaparece en un relato. Cuyo fin radicó en declarar de manera expresa la reflexividad de la autora, para entrar en el mundo de sus experiencias y en la forma como éstas prepararon su camino como aprendiz.

Iniciar el proceso como aprendiz no fue resultado del azar, respondió a un trayecto voluntario trazado por decisiones tomadas intencionalmente durante mi formación académica y mis oportunidades laborales. En el tránsito de mi carrera universitaria la experiencia en un grupo de semillero fue decisiva, ya que marcó la preferencia por la investigación. Esto generó movimientos en mi formación profesional, para conectar el ejercicio de la Psicología con la investigación. El horizonte de conocimiento a partir del cual se centraba mi interés investigativo se encuadró en las Ciencias Sociales y desde este

lugar surgieron mis primeras inquietudes sobre fenómenos sociales relacionados con la educación y los vínculos afectivos.

Estos desplazamientos hicieron que me dispusiera desde varios lugares para esta escritura: como investigadora social, mujer, aprendiz e intérprete de mis propias experiencias, descifrando mi vida profesional, en un inevitable interés por desentrañar la conexión entre las subjetividades políticas y la formación inicial investigativa. Este interés comprensivo evidencia al hombre como:

[...] un animal inserto en tramas de significación que el mismo ha tejido, [...] la cultura es esa urdimbre y [...] el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. (Geertz, 1973, p. 20)

Estar inmersa en distintas tramas que se entretejían entre los conocimientos, la afectividad y la creatividad, me permitió reconocer otras rutas para afianzar capacidades investigativas en los semilleros. La sensibilidad y la creatividad del arte y de la pedagogía me motivaron encontrar alternativas a una enseñanza rígida y monótona de la investigación, de la cual yo también había sido partícipe como estudiante y como docente. La mirada hacia mi propio proceso formativo desentrañó las urdimbres en las que se cimentaban mis comprensiones sobre la enseñanza de la investigación. La identificación de este tránsito fue clave para reconocer mis intenciones de resaltar la formación inicial investigativa como apuesta para la formación política de sujetos.

Con lo anterior, se afirma la intención de la autoetnografía en la comprensión del sí mismo (autocomprensión), situado históricamente. Con los aportes de Heidegger citado por Gadamer (1998), la pregunta ontológica por la comprensión toma relevancia cuando

plantea que “la comprensión es ser ” (p. 125). Para este filósofo el ser-ahí de la existencia es un ser que está en el mundo con otros, comprendiendo para dotar de sentido su existencia, como intérprete de su propio mundo y del mundo que se construye con otros, en un ejercicio propio del ser humano. La autocomprensión de la etnógrafa tomó forma a partir de su historia y experiencias materializadas en este escrito. Al considerar que “[l]a conciencia de los efectos de la historia es, fundamentalmente, “conciencia de la situación hermenéutica” (Gadamer, citado por Herrera, 2010, p. 143), me propongo narrar mi recorrido como aprendiz, para acontecer intérprete en este relato autoetnográfico.

### **El sentido del sentido**

Desde hace 14 años surgieron las primeras inquietudes que impulsaron el interés por la investigación. Sucedió mientras cursaba el pregrado en Psicología y estaban orientadas a indagar sobre el desplazamiento forzado, como una de las consecuencias del conflicto armado colombiano. El interés por este tema fue compartido con otros dos compañeros y surgió a partir de nuestras propias confrontaciones como psicólogos en formación y además porque el fenómeno del desplazamiento había palpado lo cotidiano de nuestras vidas, pues no solo estaba a diario en los medios de comunicación, sino que había en cada uno de nosotros una historia propia o cercana sobre los vestigios de esta dolorosa experiencia de desarraigo. Y aunque no la viví en carne propia, me movilizó el dolor de mujeres, hombres, jóvenes, niños, niñas y familias que desde lugares olvidados por el estado dejaron todo para salvar sus vidas. Entonces, este tema era también una preocupación que nos abatió como seres humanos y que nos retó a entrar en sus terrenos con historias lacerantes que dejaron en nosotros rastros de país, de región y sobre todo de humanidad.

Estas preocupaciones se materializaron en un proyecto de investigación que me abrió las puertas para el ingreso al semillero en el cual inicié mi formación investigativa, y a partir de cual se marcó el interés por las ciencias sociales. Este primer gran reto potenció mis más profundos deseos por hacer de la investigación un proyecto de vida, aun cuando estaba a mitad de carrera universitaria, empezó a tomar fuerza la idea de formarme como investigadora social. En el marco del semillero se desarrolló el proyecto de investigación, con el apoyo de Colciencias (actual Ministerio de Ciencias, Tecnología e Innovación), pues ganamos una convocatoria dirigida a financiar proyectos de semilleros. Esto fue de gran valor para nosotros como estudiantes que se iniciaban en la investigación, pues nos exigió grandes compromisos académicos, administrativos y especialmente sociales, ya que era una temática socialmente sensible y además porque trabajamos con niños y niñas que habían sido desplazados con sus familias, como consecuencia del conflicto armado en el departamento del Huila.

Los relatos sencillos, sinceros y descomplicados de los niños y niñas remitieron a visualizar la cruda realidad de la guerra en zonas rurales colombianas. A través de juegos, dibujos y cuentos, profundizamos y nos acercamos a las vivencias desgarradoras que viven las familias a causa de este conflicto. Entrar en los espacios íntimos caracterizados por el dolor de la pérdida de seres queridos y de espacios de vida, nos ubicaba a cada uno de nosotros en un lugar sensible frente a la historia y las emociones de quien narraba para compartir su mundo subjetivo, como una forma de recordar lo que otros querían que se olvidara, pero que nosotros estábamos allí para escucharlos. Recuerdo que mientras jugábamos con plastilina una de las niñas participantes describiría los verdes campos, las frutas que le gustaban, los árboles a los cuales se subía y los animales que tenían en la

casa que habían dejado abandonada, pero además me dijo que extrañaba su casa porque allá podía correr y había menos ruido que en la ciudad. Evidenciándose en su relato los cambios drásticos que enfrentan los niños y niñas en la cotidianidad de sus vidas, lo que daba cuenta de las marcas del desarraigo en el desplazamiento forzado, ya que quienes se marchan temen regresar a sus casas y prefieren proteger la vida de los seres queridos, pero tampoco sienten como propio el lugar en el que viven actualmente.

Esta experiencia formativa nos dio la posibilidad de acercarnos a la investigación, pero especialmente nos sensibilizó para cuestionar el rol de nuestras carreras universitarias en las problemáticas sociales, así como también reconocer los alcances de la investigación social. En este sentido, los rastros de la guerra permearon las subjetividades de los niños y niñas y también las muestras como investigadores sociales, interesados por comprender el fenómeno de cerca y con los mismos actores. Aquellas historias que salían en los noticieros, periódicos o libros, pasaron a ser los relatos vivos de los niños y niñas que también hacían parte de nosotros. Eran también nuestros relatos, nuestras inconformidades, nuestras incertidumbres y nuestros miedos, porque nos identificamos con cada historia. Fue una cuestión de avivar la sensibilidad hacia el sufrimiento del otro que es mi semejante y, por lo tanto, poder compartir con él algo de mi mundo para aliviar su dolor.

El tránsito por el semillero incluyó otra serie de experiencias que no estaban adscritas exclusivamente a lo académico y que, por lo tanto, abrieron las puertas a un mundo relacional, es decir, de lo afectivo. Porque más allá de formarnos en metodologías, en el semillero nos encontrábamos a propósito de los deseos, de los afectos, de los intereses, de las ilusiones y de las inconformidades que compartíamos entre docentes y

estudiantes. No era sólo un espacio académico, era un escenario de vida en el cual se gestaban las propuestas éticas y políticas de los investigadores en formación frente a las problemáticas sociales que nos confrontaban. El sentido que se le asignaba a la investigación en el semillero tenía un énfasis político, pero también se resaltaba la importancia de construir una cultura investigativa. Como ejercicio de co-construcción en *común unidad*, se compartían valores, reglas, pensamientos, preferencias y una idea de investigación con un profundo sentido social. Se podría afirmar entonces que esta experiencia refuerza los postulados de la Sociología de la ciencia y el conocimiento, en donde se afirma “la ciencia como institución social” (Lamo de E, González, y Torres, 1994, p. 469).

De acuerdo con lo anterior, el semillero era un espacio de formación investigativa similar a cualquier grupo social, el cual se regía por unas prácticas culturales internas que estructuraron y dinamizaron el quehacer de los integrantes. Las relaciones estaban reguladas por normas y valores -algunos implícitos y otros establecidos formalmente-, orientados a garantizar acuerdos para el funcionamiento del grupo. Muchas de estas normas se construyeron en conjunto como una estrategia para fomentar la apropiación del semillero y para motivar el cumplimiento de responsabilidades de manera voluntaria. También existían sistemas de compensación para resaltar el trabajo de los investigadores, como apoyos económicos para la realización de cursos o avales para la presentación en eventos. El acceso a estos beneficios dependía del cumplimiento de ciertos requisitos, pero generalmente estaban en igual medida al alcance de estudiantes y docentes, esto fomentó el trato equitativo y el interés por propiciar el trabajo conjunto. Durante las sesiones de discusión o durante el trabajo de campo, el acompañamiento del docente fue

esencial en el fortalecimiento de las capacidades investigativas de los estudiantes, así como también se convirtió en una figura de apoyo y seguridad, porque se suponía en él un conocimiento y experiencia que podríamos alcanzar como investigadores algún día.

El tránsito por el semillero me potenció como investigadora y facilitó mi ingreso al grupo de investigación, como profesional y joven investigadora del Programa de Jóvenes Investigadoras que financiaba Colciencias. Este segundo momento formativo delimitó mi interés por la educación y específicamente por la articulación con la investigación, no solo por la temática del proyecto que desarrollé, sino también porque apoyé la formación de estudiantes del semillero, donde nací como aprendiz. Así pues, en un ejercicio de compromiso ético, pude devolver al semillero lo que aprendí en él, para darle continuidad a la ruta del aprendiz (Figura 1). Esta ruta contempla un proceso cíclico que inicia con el ingreso a los semilleros, en los cuales se priorizan los primeros contactos con la investigación, continúa con la formación de jóvenes investigadores para potenciar las capacidades propias de la práctica investigativa como oportunidad laboral y se prolonga con el ingreso al grupo de investigación como profesional con los conocimientos y la experiencia en el campo científico. En este último momento, además se puede aportar a formación de estudiantes de los semilleros y jóvenes investigadores del grupo. Se trata de un proceso cíclico de aprendizaje continuo y mutuo, que garantiza la vida de la comunidad científica, promueve una cultura investigativa, asegura el relevo generacional de investigadores y posibilita la conexión entre varios niveles de formación.

### **Figura 1**

*La ruta del aprendiz de investigación*



Fuente: elaboración propia

### **Continuando con la ruta del aprendiz**

La docencia y la investigación fueron un asunto de elección gracias a mi experiencia en el semillero. Logré articularlas a mi perfil profesional, de tal modo que en mi ejercicio como docente tenía asignaturas de metodología de la investigación, trabajo de grado e investigación cualitativa. Las clases de investigación me ubicaron en un lugar más estructurado, a diferencia de las dinámicas de un semillero, pues la docencia implica otro tipo de responsabilidades en el marco de unas exigencias institucionales de educación universitaria. Esta otra cara del ejercicio de la investigación (su enseñanza) me mantuvo activa como aprendiz, porque la docencia también es una oportunidad para el encuentro de conocimientos y para cuestionar las estrategias pedagógicas que tradicionalmente se emplean para acercar a los estudiantes a la investigación.

Durante esta experiencia como docente, muchas de esas estrategias me confrontaron constantemente porque se orientaban a enseñar mecánicamente a los estudiantes a desarrollar un proyecto. En esta práctica tan instruccional, los estudiantes no le encontraban sentido a la investigación y muchos de ellos se limitaban a obtener una

nota en la asignatura. Aquí se plantea un punto crucial porque incitó en mí la inquietud acerca del lugar de la enseñanza de la investigación en la universidad, y de la pertinencia de las estrategias empleadas por los docentes. Es quizá una deuda que tenemos algunos docentes con los estudiantes y con la investigación, que nos reta a cambiar desde la misma práctica las percepciones erradas sobre la utilidad de este tipo de asignaturas. Porque muchos de los estudiantes la asumían como un “relleno” dentro del contenido curricular en su formación profesional. Esta situación fue una oportunidad para pensar cómo diseño mis clases y qué puedo aportar de nuevo a ese currículo, para provocar en los estudiantes el gusto de aprender a investigar.

La otra cara de la docencia tuvo lugar como acompañante de un semillero de psicología, retornando a mi formación académica de base y al escenario donde inicié la ruta como aprendiz. Como el ingreso al semillero era voluntario quienes se encontraban allí lo habían elegido, esta voluntariedad en la participación se reflejó en el compromiso para asumir responsabilidades extracurriculares, porque había algo en ellos que los motivaba a estar ahí, y no era precisamente una nota. Aunque nos encontrábamos los sábados después de una jornada extenuante, siempre era emocionante vernos de nuevo para comentar un artículo, hablar de las noticias, planear la participación en un evento, discutir una metodología, hablar de nosotros o celebrar una fecha especial. Las reuniones eran una excusa para juntarnos y aprender a investigar, reflexionar sobre la situación sociopolítica del país, conocernos y compartir historias de vida.

Esas dos caras de la docencia y mi vinculación laboral actual como asesora de investigaciones en una universidad de Bogotá, me han ubicado en una posición de incomodidad frente a la manera rígida como en ocasiones se articula la investigación en

el contexto universitario. Desde esta perspectiva, el docente universitario que forma en investigación, se enfrenta al reto resaltar la investigación como un puente entre la consolidación de conocimientos, la construcción de comunidad académica y el fortalecimiento de lazos sociales. Esto, aunque parece claro para los docentes y para muchas instituciones universitarias, se desvanece en el día a día universitario. Por ello, tal vez guardo una especial esperanza en los semilleros, posiblemente porque plantean un panorama menos rígido para aprender a investigar y porque en ellos puedo encontrar esas otras formas para continuar siendo aprendiz.

### **La tesis de doctorado: una apuesta de vida**

Para continuar con la ruta del aprendiz y respondiendo a mi deseo de formación constante, decidí ingresar a un programa doctoral en Ciencias Sociales. Me vinculé a la línea de investigación de Socialización política y construcción de subjetividades, porque sentía que desde estas categorías teóricas podía ahondar en ese sentido diferenciador de la formación que ocurría en los semilleros. Había una sospecha producto de mi experiencia, que me señalaba a manera de unos pálpitos previos, aún débiles y borrosos, que la formación inicial investigativa podía interpretarse en claves analíticas que planteaban las Ciencias Sociales y, por lo tanto, me hacían pensar en los semilleros como escenarios de configuración política. El doctorado y la línea de investigación ofrecieron un trayecto que fui construyendo de la mano con el director de la tesis, a partir del diálogo conjunto, las confrontaciones y el apoyo de la comunidad académica de docentes y estudiantes. Acotar la pregunta de investigación y los intereses fue un proceso que me llevó algún tiempo y que se aclaró con la inmersión en el campo.

La propuesta de acercarme al contexto fue sugerida por el director de la tesis, quien con su experiencia en metodologías críticas y participativas vio en ellas la posibilidad de concretar categorías y afinar algunos apartados en el proyecto. Además, esta sugerencia la hizo con la intención -que luego comprendí- de hacerme volver al dato empírico, a la realidad de los semilleros de investigación universitarios. Me propuso estar con ellos en el día a día de la formación inicial investigativa, para poder encontrar el sentido de mis búsquedas y aclarar el recorrido que tomaría esta tesis. Sus orientaciones estuvieron encaminadas a hacerme sentir de nuevo una integrante del semillero, para que las preguntas que surgieran no solo respondieran a la estructuración de un proyecto, sino que pudieran tocar las fibras sensibles de mi recorrido como investigadora. “Déjate tocar por el contexto” me decía en cada encuentro de discusión de los avances, pues si bien mi campo de formación y acción son los semilleros, no fue fácil poner en palabras mi experiencia sensible, de manera profunda y reflexiva. La dificultad de volver la mirada a los caminos recorridos en investigación, surgió al enfrentarme a mis propias decepciones, expectativas, retos, frustraciones e idealizaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la investigación.

Este desenmarañamiento de mi subjetividad trajo consigo el reto de activar la conciencia autorreflexiva de mi rol como investigadora y participante en la investigación y como autora de este informe final. Porque aun cuando me muevo en el campo de las Ciencias Sociales, tenía -o tal vez todavía tengo- arraigada un rastro de la lógica positivista que dificultaba la apertura a otras maneras de hacer investigación. Por lo tanto, aquella "reflexividad" que aparecía detallada en los documentos sobre etnografía, fue apareciendo levemente, luego de varias confrontaciones con el director de la tesis, quien además me

motivó para hacer este relato autoetnográfico. Con este relato se adicionó un elemento de autocomprensión y por lo tanto autorreflexivo, como parte de una postura frente al proceso formativo, los participantes y conmigo misma como investigadora. Así, la tesis se convirtió también una apuesta de vida que permitió autocomprenderme en mi propia experiencia, porque en cada una de las aventuras compartidas, ilusiones e inconformidades, me redescubrí nuevamente como la aprendiz de antes, de ahora y de siempre.

### **Soy una “auténtica”**

La primera vez que conocí a los integrantes del Semillero de Educación finalizaba el año 2016 en la clase de cierre de la asignatura “habilidades investigativas” a la cual fui invitada junto con otros estudiantes de un posgrado en Educación. Conversamos sobre nuestra trayectoria investigativa, aunque no de una manera técnica, no se interesaron por conocer nuestras publicaciones, metodologías o preferencias teóricas. Las preguntas de los estudiantes estaban dirigidas a indagar sobre aspectos más subjetivos, como por ejemplo qué nos había motivado a iniciar el camino de la investigación, por qué habíamos elegido estudiar un posgrado y cuáles eran nuestras expectativas como profesionales e investigadores al finalizar ese posgrado. Indudablemente, ellos querían comprender. Aquella noche supe que los estudiantes estaban interesados en crear un semillero y que muchos de ellos realmente tenían la intención de aprender a investigar. Lo que escuché y observé aquella noche me llevó a pensar que esta experiencia podía aportar a una mirada sensible y social de los semilleros. Había una sospecha cimentada en mis experiencias formativas y en la revisión de algunos antecedentes, acerca de la necesidad de conectar la investigación con los intereses de los estudiantes, la cual se fortaleció en este encuentro.

Luego de aquel diálogo sobre nuestros recorridos, los estudiantes presentaron cómo habían apropiado las habilidades investigativas durante el semestre. Lo hicieron de manera creativa, manejando simbologías a partir de sus cuerpos, palabras y gestos. Esta forma inusual de demostrar la apropiación de la observación, descripción, capacidad de asombro, trabajo en equipo, entre otras habilidades, respondió a un reto planteado por el docente, del cual resultaron varias expresiones realmente auténticas y sensibles desde la música, la danza, la literatura, el dibujo, el teatro, entre otras manifestaciones. Esta puesta en escena de las habilidades investigativas abrió en mí una grieta existencial, epistémica y pedagógica con respecto a la formación inicial investigativa que tradicionalmente se lleva a cabo en la universidad, por medio de la elaboración de proyectos. Pensé en posibilidades flexibles para acercar a los estudiantes a la investigación y en cómo incluso yo misma había podido limitar la capacidad de asombro con procesos monótonos, me sentí un poco culpable por haber caído en la práctica de restringir la enseñanza de la investigación a la elaboración de proyectos, pero también tuve el anhelo de poder darle un giro a esta historia.

Durante la presentación se escucharon risas y miradas de complicidad con los compañeros e incluso con el docente. Algunos, con voces un poco tímidas y otros con estrepitosas intervenciones expresaron que habían descubierto capacidades que no sabían que tenían. Algunos de ellos se habían enfrentado a temores o situaciones que dificultaban la expresión de sus pensamientos, intereses y sentimientos, por lo que levantarse y hablar frente a otros, describir, observar, argumentar, escuchar, según ellos, ahora era más fácil e interesante. La flexibilidad en la apropiación de habilidades y el fomento de la heterogeneidad de los estudiantes, fueron el punto de partida para romper con la manera

tradicional de entender la investigación en este grupo. Y esto precisamente propició en mí un “estrujón” de pensamientos y sentimientos, que ayudaron a emanar y concretar algunas sospechas. Era definitivo que trabajaría con ellos, sabía que había un tipo de formación diferente y podría construir con ellos ese camino.

En los primeros encuentros mi rol fue menos participativo porque en ese primer momento estaba orientado a observar a cada uno, cada cosa, cada momento, cada gesto. Pero a medida que avanzaba el tiempo y los compromisos, mi participación fue más evidente. Después de un breve tiempo me recibían con un fuerte abrazo y sonrisas, también pedían mis opiniones, me contaban cosas de su cotidianidad e incluso, preguntaban por mí, si me retrasaba un poco. Fue así como mi relación con los estudiantes, el docente y sus asistentes se tornó cada día más cercana en este trasegar nocturno que nos unía para hablar de algo que nos congregaba a todos: la práctica docente y la investigación. Cada día se convirtió en una posibilidad para aprender sobre investigación, compartir nuestras inconformidades frente a las falencias de la educación y para sentirnos más humanos en un mundo en el que no estábamos solos.

En febrero del 2017 empezó el trabajo con el semillero. Todos los martes en las noches se convirtieron un día un tanto particular, iniciando por el caos vehicular que me esperaba cada martes, la lluvia que durante esa época no cesó y la prisa por salir pronto de mi jornada laboral para llegar a tiempo. Sin embargo, encontrarme con ellos era siempre una oportunidad para pensar la investigación desde un sentido más humano, pues nuestros encuentros estaban caracterizados por reflexiones teóricas y metodológicas dentro de un ambiente flexible y de camaradería, que propiciaba la expresión de pensamientos, emociones y el trabajo conjunto. Se gestaba una comunidad de aprendizaje,

una comunidad de vida propia, de y para los estudiantes, el docente era un acompañante activo, esto se veía reflejado en las sesiones que se iniciaban incluso si aún no llegaba. Cuando esto sucedía recuerdo que decían: “empecemos, recuerden que este espacio es nuestro, él nos puede acompañar después”.

Con los auténticos inició mi trabajo de campo el 21 de febrero del año 2017. Asistí a las reuniones del semillero durante todo un semestre académico, e incluso un poco más, ya que continué vinculada con ellos y me invitaban a muchas de sus reuniones, posterior a la finalización del trabajo de campo. Acordé este nuevo encuentro con el docente del semillero. Cuando llegué al sector donde se encuentra la Universidad, el docente bajó hasta la recepción para permitir mi ingreso. En breves minutos volví a ver a los estudiantes, todos me saludaron de manera muy cariñosa y me decían que se alegraban de verme de nuevo. Nos ubicamos en las sillas del salón y el docente socializó la investigación del Grupo, para invitar a los estudiantes a hacer parte de ella. Se trataba de una invitación a emprender la experiencia formativa, de la mano de investigadores que orientarían este proceso. Se habló también acerca de cómo se vincularía el semillero y qué tipo de productos y beneficios podrían obtener: participación en convocatorias, apoyo formativo, escritura de artículos, entre otros. Fue un día importante porque en cada intervención, en cada pregunta, en cada comentario, pude tener un panorama de acción del semillero, conocí las expectativas de los estudiantes y los intereses del docente y de su equipo de apoyo. Intereses que se orientaban a formar investigadores con un profundo sentido social.

El proyecto de investigación se enmarcaba en una estrategia llamada HumanizArte, encaminada a fortalecer en los maestros capacidades políticas, éticas y

ciudadanas para la construcción de paz (Echavarría, Murcia, Bernal, González y Castro, 2015, p. 18). Así el proyecto del semillero pretendió indagar sobre el rol del docente rural en escenarios guerra y paz y en cómo desde la investigación del semillero se podía aportar a visibilizar estas experiencias y escuchar las voces de estos actores, que tienen un rol protagónico en la construcción de paz en nuestro país, en tanto formadores de niños, niñas y jóvenes. Pero había algo más en el desarrollo de este proyecto, era un interés comprensivo y de acción, que podía resolverse solamente entrando en contacto directo con la fuente primaria. Es decir, debíamos desplazarnos hasta donde se encontraban los docentes de la educación rural para conocer de cerca lo que estudiábamos, pues “no podíamos seguir hablando desde los libros” decía nuestro docente.

Quisiera retomar un fragmento de la “Declaratoria” de constitución del semillero, en la cual se rescatan unas palabras del docente, que surgieron durante la discusión sobre el fundamento formativo y las pretensiones del semillero: “La construcción de paz es una conquista social que está intrínsecamente relacionada con el desarrollo de capacidades éticas y políticas de los ciudadanos pertenecientes a una comunidad política. Vamos a decirlo en español: cómo se construye la paz desde la formación de maestro y a partir de ello ¿por qué tendría sentido el Semillero? Vamos a formar maestros en los territorios, pero no vamos a formarlos en lo que no sabemos sino dentro de lo que sabemos. Por consiguiente, ustedes van a entrar en un proceso de formación de maestros para la construcción de paz. [...] aprendan a investigar siendo investigados e investigado [...]. Significa que, ustedes aportan información para el proyecto como maestros en formación, pero a la vez, brindan información cuando levantan información con maestros, la analizan

y la discutimos. [...] ¿Cuál es el aporte de la experiencia? 1. Aprender a investigar. 2. Aprender a formar maestros. 3. Formarse como maestros” (PrA).

Es importante resaltar el rol que tiene el docente para orientar la práctica formativa. Dar sentido a esta práctica es uno de los retos que acompaña a los maestros en su quehacer. Es así como al conectar los intereses de los estudiantes, las necesidades académicas y las problemáticas sociales, se confluó en una propuesta que planteó retos a los estudiantes y potenció su deseo por iniciar esta experiencia investigativa.

Adicionalmente, los aprendices querían poner su sello “auténtico” en las dinámicas del semillero. Esto se sumó al llamado del docente a “[...] retomar estrategias que posibiliten el encuentro, el diálogo, la puesta en escena, que motiven a develar la subjetividad, la experiencia vivida y den cuenta así de una relación pedagógica “[...] (DC2U1). Estudiantes y docentes le apostaron a hacer investigación formativa en la Universidad de una manera diferente, más vivencial. El docente expresaba constantemente su interés por visibilizar el proceso, más que los resultados. Lo anterior en concordancia con algunos comentarios de estudiantes sobre experiencias insatisfactorias de algunos estudiantes con la investigación, que llevaban a relatos como: “[...] en mis clases de investigación no hallaba alegría alguna, siempre las veía aburridas y monótonas [...]” (PrA). Para el docente, era indispensable encontrar un verdadero sentido a esta formación, para ello, hacía énfasis en posibilitar espacios para la formación humana, pero sobre todo para cimentar “[...] una apuesta política, de país y de transformación cultural [...] (DC2U1).

Una de las estrategias del docente para incentivar el deseo de aprender a investigar consistió en invitar a dos estudiantes de trabajo de grado, que también estaban vinculadas

al proyecto macro del Grupo anteriormente nombrado. En esta sesión compartieron su experiencia formativa y expusieron con gran entusiasmo sus avances académicos y especialmente expresaron su satisfacción por aportar al contexto estudiado, con algo que más que un trabajo de grado, se convirtió en un reto personal (DC3U1). En ese momento, dos integrantes más se sumaron a los esfuerzos del semillero, porque a pesar de estar finalizando su carrera, decidieron vincularse a esta experiencia. Se conformó un grupo con diferentes niveles y experiencias formativas y con un amplio interés por aportar a la sociedad desde la pedagogía.

Por sugerencia del docente se destinaron algunas sesiones para presentarnos. Cada uno lo hizo de su manera distinta, incluyendo su sello auténtico. Con actividades que nos convocaban a compartir, escuchar y comprender nos fuimos acercando cada vez más. Debíamos contarles a los otros quiénes éramos, por qué habíamos llegado al semillero y cuáles eran nuestras expectativas. Surgieron presentaciones en power point, actividades con bombas, música, ejercicios de relajación, fotografías, poemas, entre otras, que ayudaron a expresar nuestros lugares en el semillero. Recordé que cuando estaba en el pregrado, el semillero al que pertencí había destinado sesiones para lo que llamaban “módulo afectivo”, en el cual hacíamos actividades para compartir y expresar nuestro mundo. Recuerdo que era tan importante como el módulo epistemológico y metodológico, porque fortalecía vínculos entre nosotros, y eso ayudó a acercarnos y a conocernos un poco más. Así también pude evidenciar en esta experiencia actual que la importancia del mundo afectivo es importante cuando se construye con otros.

Pero también los encuentros posibilitaban diálogos teóricos y metodológicos. Recuerdo que en dos ocasiones asistieron invitados que avivaron el debate de lo que se

gestaba en el semillero. Una de ellas fue un docente de filosofía que nos habló de la importancia de la comprensión en la investigación social. Específicamente se abordó la hermenéutica y se retomaron autores como Heidegger, Hegel, Husserl y Ricoeur. A pesar de la densidad del tema, los estudiantes estaban atentos y realizaron algunas preguntas, una de ellas me llamó la atención porque estaba dirigida a indagar cómo desde la hermenéutica se podían abordar las problemáticas de la educación, a lo cual el invitado no pudo resolver, ya que, según él, Ricoeur no planteó este tipo de propuestas (DC6U1). Esta discusión fue clave para puntualizar la intención comprensiva que daría rumbo metodológico y sustento epistemológico al proyecto del semillero.

De igual manera, tuvimos la oportunidad de escuchar otras experiencias formativas de posgrado, de estudiantes que el docente del semillero orientaba. Estas investigaciones también se enmarcaban en el contexto educativo y contenían un carácter crítico de la práctica educativa. Las preguntas y los comentarios de los estudiantes giraron en torno a la necesidad por entender la vivencia del maestro rural y del investigador, evidenciándose algunas tendencias como: vinculación del investigador con su problema de estudio, posición política de los docentes rurales, influencia del espacio geopolítico en la educación rural y articulación entre docente-estudiantes-familia-comunidad. Este escenario permitió en los estudiantes el cuestionamiento de sí mismos como futuros docentes e investigadores, dentro del contexto colombiano que se caracteriza por sus conflictos socio-políticos, especialmente en las zonas rurales. Este preguntarse por sí mismos les permitió pensarse como responsables de cambios sociales.

La riqueza de nuestros encuentros nos llevó a considerar la necesidad de pensar en estrategias para visibilizar las actividades del semillero. El docente promovió la

discusión al sugerir la creación de un espacio en la web, mencionó: “[...] puede ser algo como “Jóvenes pedagogos en formación por la paz” pero lo plantea únicamente como sugerencia para que los estudiantes puedan proponer un desde ellos. Se propone que en este espacio web debe incluirse los perfiles de los integrantes del semillero, así como sus escritos, experiencias, videos y fotografías de su accionar” (DC9U1). Esta propuesta motivó que se plantearan otras posibilidades como la creación de un correo del semillero, la visibilización por medio de redes sociales, la realización de eventos académicos en la universidad, videos sobre las salidas pedagógicas territorializadas, cartillas como material para los docentes rurales e incluso a futuro la creación de una escuela de pensamiento orientada a la formación política de docentes en formación. El docente cierra con la necesidad de que todas estas estrategias para comunicar el trabajo del semillero, esté dada en un lenguaje claro y sencillo, para que pueda darse una democratización del conocimiento, y así todas las personas, incluso las que están en zonas rurales puedan acceder a él.

Aunque es preciso reconocer que surgieron desacuerdos que generaron tensiones. Recuerdo que el tema de permitir el ingreso deliberado de estudiantes al semillero suscitó inconformidades en algunos estudiantes. Una de las colaboradoras del docente manifestó que reconocía que el grupo como estaba cohesionado y que el ingreso de otros integrantes podía amenazar la armonía del grupo, sin embargo, argumentó que se trataba de compartir el conocimiento y abrir posibilidades (DC11U1). Luego de escuchar las diferentes posiciones de los estudiantes, se decidió abrir otro espacio alternativo al semillero, lo que llamaron un “pre-semillero”, para así no alterar las dinámicas que ya estaban dadas en el semillero y a la vez brindar la oportunidad formativa a varios estudiantes que habían

solicitado el ingreso. Al parecer las experiencias del semillero empezaron a ser atractivas para más estudiantes, y pronto había un semillero adicional que también le apostaba a consolidar la pedagogía en la ruralidad.

Para ambos grupos de semilleros, la invitación del docente a hacer investigación en contexto se asumió como una apuesta política de país y se materializó en las salidas pedagógicas territorializadas que nos permitieron desplazar estas apuestas a las ruralidades colombianas. Y aunque en el apartado de “acontecimientos discursivos” se hará relación a estas salidas, brevemente haré un acercamiento a cada una de ellas. La primera experiencia fue inolvidable tanto para ellos como para mí por la novedad de la situación, ya que había tenido una breve experiencia en la educación media y sabía los retos que se avecinaban. Entrar en las dinámicas como una integrante más del semillero implicó retarme con mis capacidades docentes e incluso, con el conocimiento del inglés, idioma que se reforzaba en las salidas pedagógicas que llevamos a cabo en dos instituciones educativas de básica primera y secundaria. Sentimos gran temor e incertidumbre porque en algunas ocasiones, las actividades no salían como se habían planeado, y teníamos que movernos constantemente para cubrirnos entre nosotros, traer material, controlar el tiempo, ser reemplazados si alguno de los estudiantes se sentía cansado, en pocas palabras, conformar una comunidad de aprendices.

Cada salón era diferente y algunos niños podían quererte más que otros, así como queríamos unos profes más que a otros. En cada salón se escuchaban miles de voces que solo necesitaban un poco de atención y ser escuchadas con paciencia y con cariño. Por medio de juegos, dibujos y canciones rescatamos relatos de niños, niñas y jóvenes sobre paz y convivencia, a la vez que se reforzó la segunda lengua, como una forma de trato

justo con la población para devolverle una ganancia por la participación en el estudio, es un criterio ético que se asumió como investigadores y que se cumplió en todas las salidas pedagógicas. Esta primera experiencia en contexto fue inolvidable porque se trató de una zona rural con paisajes excepcionales y una excelente atención de la anfitriona, rectora de la institución educativa donde realizamos el trabajo de campo durante aproximadamente cuatro días en Marquetalia (Caldas). Era una zona hermosa que alguna vez fue golpeada por la violencia, pero que conserva su belleza entre montañas, flores, gente y clima cálido. Toda la comunidad educativa y personas de la población nos recibieron muy bien, con grandes expectativas, colaboración y disposición.

En la segunda misión pedagógica el impacto fue más fuerte para todos, la institución educativa tenía características y dinámicas más complejas que dificultaban un poco el desarrollo de las actividades propuestas y nos plantearon mayores retos en la práctica docente, en las técnicas de recolección de investigación y, especialmente, en el manejo del autocontrol. Aquí la contención grupal entre pares fue crucial, la escucha entre nosotros y el apoyo emocional fueron el cimiento para no desfallecer en los cinco días que duró la misión. Levantarse con una sonrisa y el cuerpo dispuesto a los retos que planteaban cerca de treinta y cinco niños y niñas en cada salón era cuestión de una verdadera vocación docente. Los integrantes de los semilleros no estaban allí por alguna nota, solo querían comprender las realidades para ser mejores docentes, querían compartir una experiencia formativa con sus pares, ¿qué más podría pensar de ellos?, se convirtieron en mis héroes, mis docentes favoritos, que expusieron sus pieles para decir: *nos queremos formar como docentes en las realidades de nuestro país.*

¡El semillero llegó a la ruralidad! Algunos docentes, colaboradores y unos estudiantes universitarios muy ciudadanos cambiaron de vida por algunos días, para demostrarle al país y demostrarse ellos mismos como futuros docentes, que existen pedagogías para la paz que desafían los hechos de violencia y que proponen nuevas formas más humanas de ser docentes. En esta aventura pedagógica exaltaron la importancia de las voces de niños, niñas y jóvenes en la comprensión de las dinámicas educativas, así como también la necesidad de escucharlos y tratarlos con amor, porque quizá en la escuela sea el único lugar donde ellos podían expresarse, ya que estaban inmersos en realidades complejas que afectaban sus escenarios de socialización. También cuestionaron la desconexión entre la educación universitaria y las realidades sociales colombianas, identificando el compromiso de la universidad para responder a los problemas reales y actuales.

Construimos una experiencia de investigación crítica, participativa, colaborativa y auténtica. Los espacios de reflexión se propiciaron constantemente y fueron orientados por el docente, para ir aquietando, afinando y encontrando pistas pedagógicas e investigativas. Ingresar en los contextos desde la práctica etnográfica fue una excusa para trabajar con los docentes de las instituciones en la identificación de problemáticas relacionadas con la educación y la convivencia. Además, siempre se motivó el trabajo en equipo y la importancia del apoyo mutuo, lo que ayudó a ver reflejadas en los otros las ganas de ser mejores docentes. La investigación nos tendió el puente para encontramos en otros lugares, pero con las mismas intenciones de extender una práctica pedagógica del amor. Con estas experiencias nos formamos como aprendices, de manera colegiada, porque el otro reafirmó mi presencia, me cuestionó, me interpeló, me contuvo y me apoyó.

Los aprendices son cómplices y escriben juntos historias, en una disposición de apertura al conocimiento práctico, porque “[...] se aprende de la vida respirando dentro de ella, no hay otra opción” (PrA).

### **Investigar y crear**

Me interesé por el semillero de Arte dramático durante el desarrollo de un proyecto de investigación-creación que ellos realizaban, y me inquietó conocer cómo desde la sensibilidad de las artes se consolidaban procesos de formación inicial investigativa. En ese tiempo para mí era claro que, las estrategias de enseñanza de las artes se sustentan desde el mismo ejercicio práctico y por ello, sospeché que esta experiencia formativa podía abrir grietas en mi forma de entender la investigación. La práctica artística articula *per se* la investigación y la creación, porque el artista no solo trabaja con su intelecto, también lo hace con su cuerpo y su emocionalidad, es un creador constante y, por lo tanto, el proceso investigativo hace parte de su quehacer práctico. La investigación y las artes no están tan separadas como muchos podrían pensar, se entrelazan a manera de una amalgama que no se disgrega fácilmente para separar una de otra, tal como lo afirman Wood, Quieroga, Monticcelli, Alessandroni, Murillo y Quiroga (2017):

El trabajo del artista y el trabajo del investigador científico no son producciones aisladas, ambos se realizan en el marco de instituciones que las regulan y, a su vez, dicho trabajo las hace existir, instituciones en las que la Cultura se concreta, regulada, a su vez por el contexto histórico social. (p. 26)

En este sentido, la investigación y el arte recorren caminos que son similares y se encuentran en una bifurcación. De ahí que surgiera el interés de trabajar con esta experiencia de formación inicial investigativa, que tiene lugar en las artes a través del uso

de sus cuerpos como canales de exploración, creación y expresión. Los gestos y movimientos pueden contar historias, propiciar reflexiones y reconstruir situaciones, por ello, el abordaje de problemáticas desde las artes traslada a la investigación a un lugar distinto, pero no opuesto. Es un lugar más humano, más sensible, más conectado con las realidades sociales, y con un tinte político cuando se orienta a cuestionarlas, cuando recrea situaciones o personas que nos confronta y nos hace reflexionar. Desde la investigación-creación y con una intención crítico-social, cuestionamos nuestras acciones en el mundo, es decir, nos ubicamos en una posición ética y política con respecto al otro y a sí mismo.

Cuando les propuse participar en mi investigación aceptaron gustosos, pues también había un interés en ellos por visibilizar estas experiencias en la universidad, porque percibían que en otros campos del conocimiento no los reconocían como escenarios académicos investigativos. Luego de pocos días de estar con ellos conocí las estrategias empleadas para la estructuración del proyecto, se sustentaban en la investigación etnográfica que permitía asumir el propio trabajo del artista como campo de acción y de autoobservación, porque el mismo artista era sujeto de estudio y productor de la creación. El trabajo diario de los integrantes del semillero se fundamentaba en dos aristas: un sustento teórico-metodológico y la puesta en práctica. Para ello, realizaron sesiones de lecturas de fundamentación al inicio del proyecto, con el fin de darle sustento y coherencia, y además, como una estrategia empleada por el docente para motivar a los estudiantes a llevar un registro detallado de sus procesos. Encuadrarse en una estrategia de escritura etnográfica, era también una manera de reconocer la importancia de la escritura organizada y reflexiva en el proceso formativo artístico.

En los encuentros el docente siempre resaltaba la importancia de registrar en el diario de campo lo que ocurría en las sesiones, al igual que sus propias apreciaciones. Recordaba la doble tarea de estar en el rol de observadores y autoobservadores, para detallar avances en movimientos corporales e identificar elementos clave en la creación de la obra. Las sesiones se dividían en tres momentos: inicialmente había una preparación del cuerpo por medio de ejercicios físicos de calentamiento que ayudaban a la flexibilidad de los movimientos y a la concentración. La puesta en marcha, en la cual se realizaban los procesos creativos y se fijaban las escenas, este era el momento central y, al que mayor tiempo se destinaba en las sesiones. Por último, se realizaban las devoluciones, reflexiones o acuerdos como cierre. Los encuentros se realizaban en un salón amplio con espejos y un equipo dispuesto para el sonido.

Nos encontrábamos un día a la semana a partir de las 6 de la tarde. Cuando llegaba a nuestro sitio de reunión, generalmente ya estaban los estudiantes y el docente esperándome con una sonrisa y un abrazo. Las horas pasaban inadvertidas entre la música y los movimientos, junto con el docente nos sentábamos mientras transcurría la sesión, en ocasiones el entraba en escena con los estudiantes y otras veces hablaba conmigo sobre investigación y arte. La obra de teatro hacía una crítica a las multinacionales que extraían las riquezas naturales del medio ambiente, tema gran importancia para la sociedad. Se enmarcaba en un proyecto que tenía financiación de la institución universitaria y se orientaba a indagar por la formación del artista en el teatro no verbal, tema que eligieron los mismos estudiantes. A la vez que iban construyendo la obra, conocían como se formaba el artista, es decir, cómo se formaban ellos. El semillero se basaba en un *aprender haciendo*, propio del aprendizaje de las artes.

En el arte el cuerpo es el vínculo que tenemos con el mundo, por medio de él expresamos lo que sentimos y pensamos. Con el apoyo de simbologías, los estudiantes no solo aprendieron el proceso investigativo-creativo, también comunicaron su preocupación por el deterioro del medio ambiente y la indiferencia de los seres humanos ante esta problemática. Trabajaron con sus cuerpos en el perfeccionamiento de técnicas y en la capacidad de expresión de emociones, porque el cuerpo está en función de la acción e interpretación con otros. En las sesiones del semillero los cuerpos estaban dispuestos a cada encuentro para entrar en acción, marcando líneas, giros y silencios. Se convertían en cómplices descifrando los movimientos de sus compañeros y cuidándose entre sí para evitar lesiones o golpes, no había palabras, solo algunas veces escapan las risas. Entre miradas, gestos y movimientos nació una creación conjunta, que sentí también como propia –sin considerarme su autora-, la había presenciado y reflexionado con ellos.

En algunas sesiones discutíamos con los estudiantes acerca de la complejidad de realizar un estudio de posgrado y sobre cómo desde el arte se pueden desarrollar procesos formativos en investigación. Relacionar la práctica del arte con la investigación era un escenario nuevo para mí, pues desde esta mirada, la estructuración y puesta en marcha de un proyecto difiere un poco de la investigación “tradicional” como la conocí a lo largo de mi experiencia. Pero la articulación entre investigación y creación se convirtió en un reto para los estudiantes, quienes tuvieron que adquirir o fortalecer habilidades escriturales para llevar el registro de las observaciones (DC1U2). Este ejercicio se percibió inicialmente como una dificultad, que poco a poco fueron afianzando con la orientación del docente. Sesión tras sesión animaba a los estudiantes a escribir sus apreciaciones y a consultar el texto guía sobre etnografía.

Un aspecto que me pareció interesante fue la apertura hacia la reflexión en cada encuentro, que se daba al finalizar la sesión. Realizaban reflexiones sobre cómo se habían sentido, avances, logros y demás sensaciones que habían surgido. Este espacio daba un panorama sobre el avance de la obra, pero también sobre aspectos personales. No siempre era dinámico, a veces se percibía cansancio y se apoderaba el silencio, el cual era también respetado por todos. El docente intervenía para motivar el diálogo, la apropiación y la autonomía, sus palabras eran cálidas pero contundentes. El trato con los estudiantes era bastante cercano, no se trataba del encuentro solamente, había otros momentos para hablar de sus vidas, incluso, en varias ocasiones luego de despedirme se quedaba con algún estudiante dialogando, respondiendo inquietudes o hablando de sus vidas (DC3U2).

La tarea creativa requería de grandes esfuerzos individuales y grupales. Además de crear la obra de teatro, construyeron la ambientación musical que la acompañaba. Se apoyaron de instrumentos musicales que les facilitaba el programa académico de su universidad, para dar mayor solidez a la obra. Incluir un momento musical les exigió trabajar en equipo para que pudieran aprender unos de otros y especialmente entenderse para articular sonidos coherentes con las escenas. Todo lo que se incluyera en la obra debía tener un sentido y por ello, eran muy cuidadosos con las creaciones, aún en medio de las risas y las miradas cómplices (DC5U2), no se podía pasar por alto la rigurosidad del momento creativo.

En uno de los últimos encuentros, nos sentamos a hablar con el docente mientras los estudiantes iniciaban el calentamiento. Me comentó que veía en el semillero una gran posibilidad para los estudiantes en su formación profesional y personal, y trajo el ejemplo de una estudiante, que al iniciar en esta experiencia se mostraba retraída, pero con el

tiempo, el contacto con otros motivó en ella mayor participación y apertura (DC9U2). Coincidimos con el potencial que tenía un espacio como el semillero, no solo para potenciar los conocimientos, sino también como escenario de encuentro con otros, de intercambio de experiencias, de negociación de saberes y de apoyo constante. Ambos habíamos presenciado un espacio formativo humano, no era solo una obra de arte, se trataba de un trabajo conjunto, reflexionado y compartido, del cual habíamos sido parte.

En el último encuentro con el semillero se presentó públicamente la obra de teatro a la comunidad universitaria, este momento se narra como uno de los “acontecimientos discursivos” en un apartado posterior que tiene este mismo nombre. Les brindé apoyo con la logística del evento, el lugar, las invitaciones, la divulgación de la información, entre otros detalles, pues fue mi manera de actuar con ellos, tras el telón. Fue un día agotador y la expectativa era grande, pues la obra se presentó en el marco de un evento institucional de investigaciones para motivar la asistencia de estudiantes y docentes. Cuando llegó el momento de iniciar el auditorio estaba casi lleno, entre los espectadores estaban docentes, administrativos, estudiantes e incluso familiares de los aprendices del semillero. El número de asistente superó nuestras expectativas y nos llenamos de emoción. Me sentí muy orgullosa de presenciar aquel momento, porque se logró una obra de teatro con una marcada intención crítica hacia nuestro rol como seres humanos, no se trató solo de una “presentación”, fue todo un acontecimiento que cualificó a los estudiantes y nos conectó con lo humano.

Con esta experiencia se ampliaron mis comprensiones sobre la investigación-creación en las artes, porque fui testigo de la creación de la obra y también de cómo se construyeron lazos de amistad entre estudiantes que estaban en otros semestres y que se

encontraban en el escenario que permitía el semillero. Estos vínculos son importantes para el funcionamiento del semillero y para cultivar en los estudiantes el trabajo colaborativo y reflexivo. La apropiación de la formación en el semillero se evidenció con la realización de un proceso sistemático, reflexivo, riguroso y coherente, que le dio sustento al producto final: la obra. Este acompañamiento marcó mi vida laboral como asesora de investigaciones, ya que erróneamente asociaba la creación con un proceso más técnico, desconociendo el trayecto reflexivo que la sustenta.

### **Retos para la formación inicial investigativa**

El trabajo de campo con los semilleros concluyó luego de la concreción de los dos acontecimientos de cada uno de ellos: las salidas pedagógicas territorializadas y la obra de teatro. El rol de aprendiz me confrontó frente a los procesos formativos durante mi trayectoria como docente de investigación. Con la inmersión en estas experiencias encontré algunas pistas para repensar la formación inicial investigativa desde un ejercicio que motive a los estudiantes a acercarse al conocimiento de manera creativa y sensible en compañía de sus pares. Esto lleva a considerar que esta formación no debe fundamentarse solamente en las instrucciones de unos pasos en la elaboración de un proyecto, debe contemplar también espacios de reflexión conjunta, de autoconocimiento y de construcción de conocimiento a partir de los propios intereses, inquietudes y destrezas de los estudiantes.

Con esta experiencia soy una docente aprendiz que sigue las huellas de un recorrido para fortalecer mis prácticas de formación inicial investigativa. Algunos retos que suscitan esta experiencia se dirigen a centrar la mirada en el proceso, pues en

ocasiones, como docentes tenemos la preocupación de “mostrar” resultados que soporten el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, como docentes tenemos que ir más allá de asignar una nota, porque la práctica educativa es intencionada, es un acto político que no puede continuar instrumentalizándose. Nuestro gran reto está en posibilitar la movilización de pensamientos y dar un salto desde la reproducción hacia la construcción de conocimiento, debemos asumirnos como agentes políticos en la transformación de las prácticas pedagógicas y en la transformación del país.

Transformar las prácticas pedagógicas investigativas implica también considerar la formación inicial investigativa como una estrategia que propicia la emergencia de lo intersubjetivo. Un escenario de formación humana en el que las preguntas pasan primero por la piel de cada uno de los estudiantes y docentes, porque están encarnadas en sus mismas vivencias, preocupaciones o necesidades. Entonces en la investigación confluyen intereses, pero, sobre todo se posibilita el encuentro con los otros para comprender-se. Formarse de manera colegiada es una apuesta de vida, es un proceso de conocimiento y autoconocimiento que se recorrió de la mano de los aprendices, para comprender que la formación es un acontecer constante que tiene que ver con lo humano y se relaciona con la vida ética de los hombres, incluso hasta llegar a su mundo sensible (Gadamer, 1999, p. 39).

## 1 Primer capítulo: Focalización del problema

Al tratarse de una etnografía, el trabajo de campo se inició paralelo a la estructuración del proyecto, de modo que las observaciones iniciales ayudaron a delimitar el problema, pues “[...] a medida que el tiempo avanza, el problema de investigación se desarrolla o se transforma y, eventualmente, su campo se delimita y clarifica [...]” (Hammersley y Atkinson, 1994, p. 191). En este sentido, previo a los primeros contactos con los semilleros y como producto de la trayectoria como estudiante y luego como docente en estos espacios formativos, se identificó que las formas de concebir y estructurar la enseñanza de la investigación en la universidad, se establecían desde una visión mecanicista, monótona y desligada de los intereses reales de los estudiantes. Esto hacía que, en ocasiones algunos estudiantes y docentes asumieran la investigación en los semilleros como una oportunidad exclusivamente para aprender a hacer proyectos de investigación, y se dejaba de lado el proceso formativo que surge como resultado de la construcción conjunta de conocimiento.

Es decir, había en mí una inquietud sobre la fundamentación de esta enseñanza en las instituciones universitarias. Lo anterior al evidenciar que en algunas ocasiones los estudiantes no le encontraban sentido a este tipo de formación. Esta afirmación se sustenta no solo en mi experiencia como docente, donde pude identificar prácticas tecnicistas de enseñanza de la investigación. También lo evidencié en algunos estudios, como el que realizó Rojas (2010), quien encontró una mala predisposición estudiantil frente a la investigación en la universidad, ya que los jóvenes perciben en las instituciones de educación superior, desinterés por incentivar y visibilizar la formación investigativa (p. 385). Por su parte, Aldana de Becerra (2012) afirma que “La formación en investigación,

tal como se presenta en el sistema educativo actual, es lineal y fragmentada” (p. 371), dificultando así la posibilidad de abordar problemas reales, que involucren a los estudiantes. Adicionalmente, algunos relatos de los aprendices de los semilleros manifestaban que previamente tuvieron algunas experiencias que los distanciaron por cierto tiempo de aprender a investigar, una de ellas manifiesta: “en mis clases de investigación no hallaba alegría alguna, siempre las veía aburridas y monótonas, sentía que no aprendía más allá que técnicas para realizar un trabajo (PrA). Incluso otra aprendiz afirmaba que: “en las clases nos hacen odiar la investigación, porque es una investigación de otro orden, más técnica como circunscrita a otro sentido [...]” (S18U1EG).

Lo anterior me llevó a identificar que existen normativas que reconocen la importancia de la investigación en la consolidación del perfil profesional de los estudiantes. Como por ejemplo los Lineamientos para la acreditación institucional (Consejo Nacional de Acreditación, 2015) y la estrategia de formación de recurso humano en investigación que plantea el Modelo de medición de grupos (Ministerio Nacional de Ciencia y Tecnología, 2018), así como las políticas o los programas de investigación en las universidades. Sin embargo, esto no es suficiente. Se debe trabajar también en el sentido que cobra la enseñanza de la investigación para los docentes y estudiantes, en la educación superior. Por lo tanto, era necesario la inmersión en el campo como investigadora y aprendiz en las dinámicas de los semilleros, para comprender qué hay más allá de las normativas, en el día a día de los semilleros.

En este sentido, se evidencian vacíos frente a la manera como ocurre la enseñanza de la investigación en los semilleros. De ahí que surge la necesidad de plantear una mirada crítica a estas prácticas formativas, porque en ocasiones se convierten en ejercicios

despolitizados, como ya se ha mencionado y como también lo expresan García y Duarte (2012):

[...] en la educación en ciencias se encuentran prácticas docentes despolitizadas, al ofrecer currículos de ciencias masificados (alfabetización científica para todos), no pertinentes, innecesarios, alejados de los problemas, sentimientos e intereses de la gente, de la sociedad, de la cultura, del medio, de la historia, de las leyes, de la economía y de la política, con contenidos abstractos, planos, superficiales y sin correlatos empíricos. (p. 77)

En ocasiones, el sustento político de la formación inicial investigativa está ausente en muchas de las experiencias formativas, porque hay un afán por responder a las cifras requeridas por las instituciones universitarias. Esto confluye en una visión superficial e inmóvil de lo que realmente puede desplegarse en esta formación, la cual debería contribuir a “[...] responder a la necesidad de construir una sociedad más justa y con equidad social, donde todos puedan contar con la oportunidad de hacer parte, siendo actores y no simplemente espectadores” (Trujillo, 2007, p. 30). Pero para que esto suceda, el desafío debe dirigirse a romper con las dinámicas de producción y reproducción del conocimiento que se han instaurado en las prácticas de formación inicial investigativa. Debe desligarse del ejercicio exclusivo y limitado de hacer reportes numéricos para conservar unos resultados que favorezcan la posición de la institución universitaria en el país.

Este panorama de vacíos y retos devela la rigidez que enmarca la formación inicial investigativa y a su vez las pocas oportunidades para cuestionar las pretensiones que subyacen en ella. Para esto, es necesario volver a las propias prácticas y hacer un ejercicio reflexivo que facilite el esclarecimiento de la forma como éstas ocurren. Retomar y

desentrañar, para el conocimiento profundo de dichas prácticas no es una tarea fácil, porque somos ajenos al autoconocimiento, “[...] somos los más extraños a nosotros mismos; acerca de nosotros mismos no buscamos el conocimiento” (Nietzsche, 1945, pág. 5). Con estas palabras el autor hace un llamado hacia la importancia de emprender el rastreo de nuestras propias acciones, se trata de un ejercicio hermenéutico de interpretación, para comprendernos en las intenciones que de ella derivan. Cuando se centre la mirada en las propias prácticas, se podrá encontrar quizá algunas respuestas a lo que se ha pasado por alto, tal vez de manera mecánica y poco reflexiva.

### **1.1. La sospecha**

Durante la continua participación con los semilleros se trazaron trayectorias que suscitaron interrogantes con respecto a sus dinámicas formativas. Estos cuestionamientos conformaron prácticas discursivas constitutivas de subjetividad política, a partir de las cuales se desarrollaron claves de lectura analítica de inmersión, de reflexión, de acción y de transformación de los contextos estudiados por los aprendices.

### **1.2. Las inquietudes**

- ¿Cómo se configuran políticamente los jóvenes que participan en escenarios de formación inicial investigativa, en semilleros?
- ¿En qué horizontes epistémicos y políticos se fundamentan los aprendizajes y las prácticas de formación inicial en investigación?
- ¿Cómo están estructurados los procesos de formación inicial investigativa en un semillero de educación y en un semillero de arte?

### **1.3. Las pretensiones**

El objetivo general de esta investigación se centra en comprender los procesos de configuración de subjetividades políticas en aprendices durante su formación inicial en investigación en dos semilleros, uno en educación y otro en arte.

Los objetivos específicos se plantean a continuación:

- Conocer las intenciones formativas que favorecen la configuración de subjetividades políticas, en dos semilleros de investigación.
- Identificar las acciones que potencian en los aprendices de los semilleros subjetividades políticas, al involucrarse en las realidades que estudian.
- Develar los intereses de los aprendices para vincularse, permanecer y actuar en los semilleros de investigación, como expresiones para la configuración de subjetividades políticas.

### **1.4. La importancia de investigar sobre formación inicial en investigación**

Participar en las dinámicas de los semilleros permitió visibilizar prácticas de formación inicial investigativa, que hicieron un quiebre en la manera mecanicista de acercar a los estudiantes a la investigación. Rastrear y vivenciar estas experiencias que reconocen aspectos intersubjetivos fue una posibilidad para rescatar el carácter político y social que las sustentan. Estas dos experiencias se suman a las propuestas formativas que plantean estrategias más flexibles, para conectar a los estudiantes consigo mismo y con las problemáticas sociales actuales. Es decir, se encaminan a realizar un “[...] retorno reflexivo sobre la experiencia subjetiva del mundo social [...]” (Bourdieu, 2007, p. 43). Y si bien pueden existir experiencias con intenciones similares, no se han visibilizado como escenarios formativos que favorecen la configuración de subjetividades políticas.

Estos recorridos en la enseñanza de la investigación que propusieron los semilleros, se pueden identificar como alternativas a la lógica del racionalismo, que procura masificar la formación, como lo ratifica García (2009) “[e]l racionalismo científico afirma y reivindica su hegemonía en el campo del conocimiento, pero acaba por negar iniciativas individuales de formación” (p. 25). Al tomar distancia con respecto al racionalismo y su manera de acercarse al conocimiento, las estrategias formativas se orientaron a reconocer la intersubjetividad, y el quehacer de los semilleros adquirió matices afines con los supuestos que plantea el “sentido práctico”. Este hace referencia a la forma de ocuparnos de la vida cotidiana (Herrera, 2013, p. 24), es decir, tiene que ver con un pensamiento hermenéutico orientado a la comprensión de problemas prácticos del mundo. Así, en los semilleros se potenciaron las reflexiones desde un sentido práctico en una doble dirección: sobre la forma en que estaban siendo formados en investigación y también sobre problemáticas cotidianas que los movilizaban y que hacían parte de sus temas de estudio.

La manera práctica de acercarse al mundo y al conocimiento que plantearon los semilleros, fue propuesta por los mismos estudiantes y docentes. Como aprendices, se propusieron investigar de manera colegiada e indagar por temas relacionados con ellos mismos, puntos en común que los ayudaron a apropiarse del proceso formativo. La formación en el sentido Gadameriano de apropiación “[...] en la formación uno se apropia por entero aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma” (Gadamer, 1999, p. 40). Desde esta perspectiva de formación, se hace relevante indagar por el quehacer de estos semilleros que recurren a experiencias con una clara intención de formarse desde la reflexión crítica y la acción contextualizada, lo cual podría dar cuenta de unos

posicionamientos y de la apropiación tanto de la investigación como de las problemáticas estudiadas, lo que puede relacionarse con la configuración de subjetividades políticas.

Esta experiencia etnográfica plantea la necesidad de reflexionar críticamente sobre la propia práctica formativa, así como también es una oportunidad para que las instituciones universitarias cuestionen las finalidades de incentivar la formación inicial investigativa. Ya que, como formadora de futuros profesionales, la universidad además de estructurar un pensum para garantizar la adquisición de conocimientos y el cumplimiento de requisitos de evaluación de calidad en la educación superior, puede reflexionar sobre cómo su comunidad académica percibe y asume la investigación, y cómo ésta se articula con los retos que plantea la sociedad.

## **2 Segundo capítulo: Abordajes investigativos y teóricos**

### **2.1. Recogiendo las huellas de otros recorridos: Rastreo de aportes investigativos**

Los caminos recorridos por otros fueron de gran importancia para situar el interés investigativo desde las preguntas aún no resueltas. De esta manera, encontrar lo que se ha dicho y lo que falta por decir abonó el camino para continuar ampliando y profundizando el quehacer formativo de los semilleros. En este sentido, se retomaron bases de datos como Jstor, Ebrary, Ebsco, Eric y Proquest, para identificar estudios relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de la investigación, de los cuales se eligieron aquellos que planteaban abordajes metodológicos con orientación cualitativa y comprensiva, aun cuando éstos abarcaban un periodo de tiempo de 12 años. Sin embargo, se decidió únicamente tener en cuenta dichos estudios para evidenciar el vacío de conocimiento, sobre la comprensión de estos procesos formativos como escenarios sociales y políticos. Ya que la mayoría de los estudios estaban orientados a analizar la enseñanza de la investigación desde una pretensión cuantitativista o estrictamente ceñida a evidenciar aportes en la práctica pedagógica.

Este capítulo presenta el rastreo de aportes investigativos en dos tendencias, en la primera hace referencia a una “mirada tradicional” de la enseñanza de la investigación. En esta tendencia se describen brevemente las contribuciones de los autores, porque se consideran complementarias a lo que se plantea en la segunda tendencia, que se denominó “miradas críticas”. En esta última, se decidió ampliar los aportes de cada autor, ya que se consideraron centrales al encontrar una estrecha y directa relación con las reflexiones que planteó esta tesis doctoral. Finalmente, se exponen los vacíos de conocimiento que dejan estos estudios, los cuales se convirtieron en puntos clave para continuar indagando sobre el tema.

Entre las pretensiones que sustentan estos estudios basados en dar una mirada al proceso educativo, se identifican el interés por: potenciar los saberes prácticos del educador, enriquecer la relación entre enseñanza-aprendizaje, problematizar el currículo y resaltar los aportes de la investigación en la adquisición de conocimiento de los estudiantes. Se hace énfasis en el rol de la investigación en el afianzamiento de las capacidades escriturales, el pensamiento crítico, la capacidad argumentativa y las habilidades sociales de los estudiantes. A esta tendencia se suman los estudios de Osorio (2008), Castro (2008), Fajardo, Henao y Vergara (2015) y Ramírez (2015).

Estos autores analizaron el aprendizaje de la investigación desde escenarios de pregrado de instituciones universitarias e involucraron las voces de docentes y estudiantes, abarcando así las miradas de los implicados en estas experiencias. Se apoyaron en estrategias como observación, estudios de caso, análisis documental, entrevistas, grupos focales y encuestas, para acercarse a las experiencias que surgieron en las asignaturas de investigación o en experiencias de semilleros. Con estos estudios se ofrece un panorama sobre la enseñanza de la investigación en la universidad y se destaca la importancia de crear y legitimar institucionalmente una cultura de iniciación investigativa en la educación superior, que fomente la pregunta como eje articulador en la apropiación de conocimientos y en la conexión de los estudiantes con el entorno social. Estos estudios ofrecen una mirada de la investigación en el semillero como proceso facilitador del aprendizaje y de la articulación entre la universidad y la sociedad.

Adicionalmente, en la segunda tendencia o mirada crítica, se ubican autores como Berrouet (2007), Gallardo (2014), Polo de Lobatón (2015) y Cárdenas (2018), quienes también contribuyen a las discusiones sobre los aportes de la investigación al proceso de

enseñanza-aprendizaje, pero además realizan aportes para la comprensión del sentido que se le asigna a esta formación en los semilleros. Estos aportes adicionales devienen de una ruptura que hacen los autores a la mirada tradicional de la enseñanza de la investigación, para brindar un horizonte más comprensivo de estas prácticas a partir de la reflexión de las mismas. En coherencia con lo anterior, estos estudios se realizaron bajo un enfoque fenomenológico-hermenéutico, que develaron un interés comprensivo, razón por la cual, sus resultados son de gran interés para esta tesis de doctorado, ya que dialoga con algunos supuestos teóricos y metodológicos que los autores plantean, de los cuales se exponen a continuación.

Los cuatro estudios de esta segunda tendencia orientaron su metodología hacia rutas etnográficas y biográficas, en las cuales se privilegiaron las narraciones de las experiencias de los estudiantes y docentes de semilleros. De manera general, la riqueza de los relatos obtenidos soporta la investigación en los semilleros como una experiencia vital (Cárdenas, 2018) que permea las trayectorias de vida de los sujetos y los posiciona en proyectos de sociedad y opciones de futuro (p. 137). Transitar como investigadores en formación desde los semilleros también promueve cambios conceptuales y morales (Berrouet, 2007, p. 105) o incluso transformaciones en el rol del sujeto, quien no solo adquiere conocimiento, sino también valor, estima y reconocimiento de los otros (Gallardo, 2014, p. 213). Es así como en estas experiencias formativas se construyen valores que soportan el accionar del semillero y a la vez preparan el camino hacia una cultura académica universitaria (Polo de Lobatón, 2015, p. 732).

Los hallazgos que obtuvieron Berrouet (2007), Gallardo (2014) y Cárdenas (2018), coinciden entre sí cuando le asignan a la investigación en los semilleros un

carácter crítico y transformador de lo social. Esta naturaleza de la formación inicial investigativa corresponde con una práctica de resistencia que se instaura frente al inconformismo por una educación altamente transmisionista y sin impacto fuera de la institución educativa. La sensación de desconexión entre universidad y comunidad hace que el semillero se convierta en un escenario propicio para el empoderamiento de sus integrantes, éstos se asumen como actores sociales que emprenden acciones dirigidas a cambiar las dinámicas de sus procesos formativos y de los entornos que estudian. Esta actuación en contexto se sustenta en unos principios de formación humana que rigen al semillero hacia la sensibilización por asumir un compromiso social.

La riqueza del panorama general de aportes en la segunda tendencia suscita a entrar en cada uno de los aportes de los autores. Con el estudio “Experiencia de iniciación en cultura investigativa con estudiantes de pregrado desde un semillero de investigación”, Berrouet (2007) afirma que la educación no es neutra (p. 34), por lo tanto, el conocimiento está políticamente situado, y tiene lugar en las intenciones que se construyen en lo cotidiano de la formación. Esto apunta a que el aprendizaje en el semillero también “[...] tiene lugar, se construye desde las propias necesidades, pertenencias y sobre las propias estructuras cognitivas [...]” (p. 105). La intencionalidad de la formación es resultado del bagaje de las experiencias y de la conciencia crítica de las mismas, por tanto, es un aprendizaje que está en continuo movimiento y renovación. Los hallazgos encontrados por este autor apuntan a pensar los semilleros como una alternativa a la mirada despolitizada de la enseñanza de la investigación. Los ubica como una experiencia descolonizadora que promueve la investigación a partir de cambios conceptuales y morales (Berrouet, 2007, p. 105).

Con la perspectiva descolonizadora se brindó un análisis de los semilleros distanciado de concepciones formativas tecnicistas, para así deconstruir la perspectiva epistemológica positivista euro-céntrica que plantea un punto de vista universalista, neutral y objetivo (p. 98). Este aporte cuestionó la manera rígida y descontextualizada de las prácticas formativas en los semilleros y planteó la importancia de otorgar un rol más activo y crítico de sus integrantes, pues tanto docentes como estudiantes son actores participativos en la construcción de conocimiento. Aquí la formación no va una sola dirección (del docente hacia el estudiante), por el contrario, se dispersa en varias vías que incluye incluso una constante interacción entre el conocimiento y el entorno. Esta interacción da paso a experiencias que, en su carácter crítico enriquecen la formación de los integrantes del semillero.

Desde una mirada más fenomenológica, se encontró el estudio de Gallardo (2014) “Sentidos y perspectivas sobre semilleros de investigación colombianos, hacia la lectura de una experiencia latinoamericana”. El principal aporte se orienta a resaltar el semillero como un espacio en el cual se construyen sentidos que conectan a los estudiantes (o semilleristas como los nombra la autora) con su proceso formativo. Desde esta mirada, los sentidos que se construyeron sobre el semillero, se orientaron a concebirlo como un espacio de construcción grupal, en el cual se comparten experiencias, conocimientos, se potencia la capacidad de asombro y se aprende con otros. De acuerdo con los hallazgos de este estudio, el semillero es:

[...] [U]n espacio de desarrollo en colectivo, una construcción de oportunidades derivadas de una decisión consensuada de ir más allá desde la investigación, donde el diálogo participativo le permite como estudiante, la potenciación de sí y la construcción de

escenarios de aprendizaje significativos, dinámicos , que avanzan a posturas diferentes desde el respeto por el otro y afianzamiento de vínculos afectivos con el ejercicio de la carrera, estabilidad, más aun, de la formación y desarrollo como persona. (p. 116)

El énfasis hacia el sentido del semillero que ofrece el estudio de Gallardo (2014), no se limita a enumerar o describir los aportes de la investigación en la construcción del conocimiento. Va más allá y recoge las experiencias formativas, coyunturas y potencialidades de los semilleros a través del paso por los semilleros de investigación. Estas amalgamas de posibilidades formativas se articularon para dar cuenta de los sentidos y perspectivas que se construyen desde y hacia los semilleros, y permitieron a la autora pensar en ellos como una comunidad académica crítica. Estrategias como el trabajo en red, el fortalecimiento académico y el encuentro con los pares, hicieron de esta experiencia un compromiso hacia la acción, para contribuir a la sociedad del conocimiento, desde una visión participativa y de reconocimiento de los otros (p. 34).

En la misma línea de la perspectiva fenomenológica, el estudio “Investigación formativa: experiencia significativa para la cultura académica”, Polo de Lobatón (2015) propone la formación en los semilleros como una “[...] experiencia significativa que aborda experiencias memorables, abordando las motivaciones y prácticas de la investigación formativa” (p. 727). Se trata de una mirada hacia las experiencias de vida de los integrantes de semilleros con fines de interpretar los sentidos que se tejen en estos escenarios. De acuerdo con ello, la autora brinda una perspectiva del aprendizaje de la investigación en los semilleros desde lo sensible de la experiencia humana, que desborda los límites del aprendizaje curricular en aula. Como lo precisa la autora, se trata de una formación que “[...] contribuye al desarrollo personal más allá del crecimiento académico

(p. 730). Porque, si bien es importante el fortalecimiento del perfil profesional, con la investigación se tocan otras fibras que no son solo cognitivas, sino que también remiten a la sensibilidad humana de las experiencias. Este aporte también se suma a la intención comprensiva de estudiar los semilleros y sus dinámicas formativas, considerándolos un fenómeno que atraviesa la experiencia humana y, por tanto, no son una estrategia dirigida exclusivamente a potenciar lo académico.

Con el estudio de Cárdenas (2018) se dio un giro importante en el abordaje de los semilleros, porque si bien los considera una experiencia subjetiva, además los relacionó con la constitución de subjetividades políticas. Con este autor, se abren otras posibilidades comprensivas desde lo político de su formación y su acción. Para este autor:

[...] los semilleros se piensan a partir del diálogo sobre los sentidos y significados que los sujetos participantes le otorgan a su realidad, la cual implica, preguntarse por las formas cómo, a través de la memoria y la narración, se construye, posiciona y proyecta la identidad y la subjetividad política. (p. 69)

De acuerdo con lo anterior, los semilleros dirigen sus esfuerzos hacia dos premisas que, articuladas en la práctica formativa, fundamentan la emergencia de la subjetividad política. La primera se relaciona con la necesidad de ir más allá de la transmisión de conocimientos y plantear otras formas de conocer que consideren la apertura al diálogo de saberes, la construcción de conocimiento en contexto y la posibilidad de compartir experiencias con otros. La segunda premisa se refiere a propiciar un sujeto crítico que asuma posturas frente al contexto y pueda proyectarlas (p. 120). Con los aportes de este autor se identificaron nuevos lugares de enunciación de los semilleros, ya que articula de

manera explícita la constitución de subjetividades políticas con la práctica formativa de los semilleros. Además, los considera como una apuesta para dotar de sentido al ejercicio de construcción de conocimiento en la escuela.

Otro de los aportes interesantes de Cárdenas consistió en visibilizar el rol del docente acompañante del semillero no solo como orientador y acompañante de un proceso, sino también como sujeto político (p. 135). Es decir, el docente no solo dinamiza, sino que forma y a la vez es formado en su mismo quehacer que se sustenta desde una actitud reflexiva y crítica. Reconocer en el docente un rol activo reafirma su compromiso como sujeto social, le propone retos con la formación de los futuros profesionales del país y le plantea nuevas posibilidades de ejercer su práctica desde unas acciones reflexionadas. También hay un reto que se dirige a fomentar la formación recíproca para dar cuenta de un proceso participativo y disminuir las jerarquías que establecen los niveles académicos. El docente en este “[...] movimiento dialéctico supone el ejercicio de unas relaciones de horizontalidad en términos de cercanía, construcción de confianzas y reconocimiento del otro” (Cárdenas. 2018, p. 137).

Con lo expuesto hasta el momento, se evidencia que los aportes de las investigaciones de ambas tendencias (mirada tradicional y mirada crítica) son indispensables para divisar el panorama del abordaje de la formación inicial investigativa en los semilleros. En el rastreo se encontraron puntos de encuentro entre los supuestos teóricos y las estrategias metodológicas de los autores citados, así como también se identificaron vacíos y puntos clave para continuar con nuevas propuestas. La mirada tradicional contribuyó a identificar los aportes de la investigación en el semillero, enmarcada en la práctica educativa, pero la mirada crítica marcó otras pautas más

profundas y reflexivas con respecto a esta formación, dirigiendo su interés comprensivo y crítico a estos procesos. Es así como el recorrido por los aportes de estos autores permitió identificar algunos intersticios que dieron lugar al surgimiento de nuevas preguntas para continuar profundizando y aportando a las discusiones con respecto a este tipo de formación.

Inicialmente se considera el impacto de la investigación en el fortalecimiento de la práctica pedagógica. Porque hace parte de una cualificación de una práctica a partir de su enseñanza, propio de todo proceso de formativo, en la cual se propicia el aprendizaje mutuo entre estudiantes y docentes, minimizándose casi por completo el establecimiento de jerarquías marcadas. Estas relaciones de horizontalidad ubican a los integrantes de los semilleros en un lugar neutral, con las mismas condiciones y posibilidades. Se deconstruye la tendencia de asignar el conocimiento a los mayores niveles de estudios, al instaurarse el supuesto del saber en todos los aprendices, independientemente del semestre en el cual se encuentren. Esto favorece una disposición hacia el trabajo colaborativo, el gusto por aprender y por fortalecer habilidades propias de la investigación como la lectura, escritura, argumentación y la formulación de preguntas.

Un punto clave que ayudó a identificar posibilidades para ampliar o profundizar lo que hasta el momento se conoce sobre la formación en los semilleros, se orientó a retomar rutas metodológicas que tuvieran en cuenta la mirada comprensiva y reflexiva, por ello, se propuso mi participación en los semilleros. En este ejercicio de comprensión y autocomprensión que permite la etnografía se profundizó la mirada reflexiva que problematiza la relación epistemológica sujeto-objeto de conocimiento planteada la ciencia moderna y ubicó a la etnógrafa desde una mirada ontológica que reconoce la

interacción sujeto-sujeto de investigación. De manera que la etnógrafa no solo fue investigadora sino también y esencialmente participante.

Otra oportunidad para profundizar se dirigió a retomar las discusiones sobre la importancia que se le da a la formación como un espacio común para construir con otros. Se consideró relevante dar mayor énfasis a la vida en *común unidad*, ya que se supuso en ella una marca, una clave que dota de sentido el tránsito que un aprendiz hace en un semillero de investigación. Hay algo en las relaciones con los otros que nos vinculan no solo académicamente sino también se trata de lazos afectivos que se construyen durante los procesos formativos, que implican colaboración, soporte, apoyo, confrontación. Estos lazos además implican presencialidad, el encuentro con otros que va más allá de compartir, porque es una co-construcción que potencia el proceso formativo. Reconocer al otro para reconocerse a mí mismo, fue una pista que se siguió en esta tesis para continuar con la sospecha de que hay algo más que conocimientos en la formación de semilleros.

De igual manera, se decidió continuar con la consolidación de la reflexión sobre el sentido de la formación inicial investigativa en los semilleros. Para ello, se expuso un panorama sobre la visión parcializada que en ocasiones pueden tener las instituciones universitarias sobre este tipo de formación. Adicionalmente, se propuso como uno de los objetivos de esta tesis indagar acerca de las intenciones formativas, consolidando las discusiones previas que se han realizado acerca del ¿para qué? de esta formación. Esta pregunta remitió a considerar no solamente la adquisición de capacidades, sino también lo relacionado con el sentido, pues si bien lo afirmaron los autores aquí mencionados, *la práctica de enseñanza de la investigación en los semilleros no es neutra*, es preciso

continuar indagando por las intenciones que mueven a los estudiantes y docentes a formarse en lugares distintos, con estrategias que no corresponden a una dinámica de clase común y especialmente en escenarios que no requieren de notas o del cumplimiento de requisitos curriculares.

El aprendizaje de la investigación concebido como una *experiencia* que impacta la vida de los estudiantes y docentes, es otro de los temas en los que se pretendió continuar profundizando. Los autores aquí citados enfatizaron en la importancia de remitirse a las experiencias y lo hicieron desde una mirada fenomenológica o de estudios culturales. Sin embargo, surgieron interrogantes enfocados a ampliar la comprensión de la investigación como una experiencia, tales como ¿qué es lo que marca la vida durante el aprendizaje de la investigación? y ¿cómo ocurren estas marcas? ¿Quiénes están implicados y cómo lo hacen? A partir de estas dudas se consideró pertinente en esta tesis retomar la formación inicial investigativa en el semillero como una experiencia intersubjetiva. No obstante, se indagó sobre aquellos acontecimientos que impactaron la vida de los participantes e hicieron que la investigación en el semillero se viviera de manera distinta y fuera significativa.

Finalmente, se evidenció un potencial en la concepción del semillero como escenario de empoderamiento y acción. Los autores en este apartado aportaron varias pistas que permitieron reconocer en las dinámicas investigativas de los semilleros, señales de unas prácticas de resistencia, que no han sido detalladas ni descritas. Por lo tanto, se torna interesante indagar por la forma como desde los semilleros se plantean estrategias para hacer frente a las dinámicas tecnicistas de la enseñanza de la investigación. Así como también, identificar la relación que tienen estas estrategias con la acción situada de los

semilleros, que desborda los límites del aula de clase y se desplaza a los contextos estudiados. Empoderamiento y acción están articulados en el quehacer del semillero, que, desde una mirada crítica a su formación y a su práctica, incursionan en otras formas de aprender a investigar y cuestionan el currículo de las instituciones universitarias.

Este breve recorrido por las dos tendencias investigativas identificadas en este apartado, permitieron evidenciar los aportes de las investigaciones de los autores a la discusión de la formación inicial investigativa en los semilleros. Al mismo tiempo que se encontraron vacíos que posibilitaron el surgimiento de preguntas, sospechas y ciertas intuiciones que se conectaron también con mi experiencia como estudiante y docente de semillero. Este bagaje trajo consigo la necesidad de profundizar sobre aquello que ha quedado inconcluso y que puede dar algunas orientaciones, pistas o claves de lectura para la comprensión de las dinámicas formativas en estos escenarios. Los puntos de convergencia teóricos, metodológicos y algunos vacíos retan a ampliar comprensiones y a abrir grietas que irrumpen en miradas críticas, para pensar la formación inicial investigativa en los semilleros desde un horizonte político y social, que den continuidad a la discusión teórica y práctica, así como también propicien nuevas preguntas de investigación.

## **2.2. Aproximaciones teóricas de la formación inicial investigativa**

Pensar teóricamente la subjetividad política desde un contexto de formación inicial investigativa como son los semilleros, es una oportunidad para desligarlos de la concepción científicista y metódica de la enseñanza de la investigación, para relacionarlos además con un espacio de vida que es compartido con otros. Su carácter relacional se

despliega en encuentros con intenciones que no solo están orientadas a construir conocimientos, sino también a compartir experiencias con otros y trabajar en conjunto. De modo tal que, este encuentro tiene un sentido político y social porque moviliza hacia la acción y además conecta los intereses de los aprendices con los problemas reales de la sociedad, poniendo en contexto sus conocimientos. Desde una mirada, los semilleros rompen con la tendencia formativa mecanicista y se potencian como escenarios de construcción conjunta, de reflexión y de acción.

Para precisar los soportes teóricos que sustentan esta mirada crítica de los semilleros, en este capítulo inicialmente se presenta una discusión entre los conceptos de investigación formativa, formación para la investigación y formación inicial investigativa. Este último como propuesta en esta tesis doctoral, que pretende dar un paso en la comprensión de esta formación desde una perspectiva orientada más hacia la razón práctica, que instrumental. Posteriormente, se contextualizó esta formación en los semilleros, precisando algunas definiciones al respecto y reconociéndolos como escenarios para la vida práctica, la reflexión y la acción. En este punto se ubicó la conexión entre la formación inicial investigativa en los semilleros y la configuración de subjetividades políticas, afirmación que corresponde a otro de los aportes teóricos que se pretende realizar con esta tesis, que hizo una apuesta por develar lo político y lo social de la formación en los semilleros.

### ***2.2.1. Investigación formativa, formación en investigación y formación inicial investigativa***

Dos conceptos son de gran relevancia cuando se hace referencia a la enseñanza de la investigación, estos son: investigación formativa y formación en investigación, los

cuales brindan un sustento para aclarar los alcances y el objeto de esta enseñanza. Por ello, la gran mayoría de estudios que indagan sobre este tema, retoman dichos conceptos para tener un panorama sobre cómo se ha entendido esta práctica. En esta tesis se vuelve a ellos para encontrar algunos vacíos y proponer otra forma de nombrarla: *formación inicial investigativa*, pero antes de ahondar ella, se hace preciso exponer cada uno, y puntualizar que tanto la investigación formativa como la formación en investigación se orientan a facilitar los primeros contactos con la investigación, además, coinciden en que no necesariamente estos procesos de aprendizaje derivan en el aporte de nuevo conocimiento. En cambio, buscan promover el espíritu investigativo en los estudiantes y, adicionalmente, fortalecer la práctica pedagógica de los docentes.

Para empezar, cuando se habla de *investigación formativa* se hace referencia a las diversas estrategias para fortalecer las habilidades investigativas en los estudiantes, con ella se “[...] busca formar en la investigación a través de actividades propias de la investigación, pero no necesariamente entrelazadas en proyectos que pretendan lograr resultados científicos” (Restrepo, s.f, p. 11). Restrepo entiende la investigación formativa de una manera flexible ya que no la encasilla en proyectos, pero si considera que ésta “[...] implica siempre actividad investigativa que pretende formar para la investigación desde propuestas y acciones investigativas” (Restrepo, 2004, p. 40). En este sentido, la investigación formativa podría pensarse como una estrategia de acercamiento previo, gradual y complementario para fomentar en los estudiantes el gusto por la investigación. En ella se destacan diferentes actividades tales como observación, análisis de información o la aplicación de instrumentos.

En coherencia con este planteamiento, muchas instituciones universitarias establecen estrategias para fortalecer la investigación formativa tales como semilleros de investigación, Aprendizaje Basado en Problemas (APB), seminarios para introducir a la investigación, clubes de revista, entre otros (Restrepo, 2004, p. 12). En cualquiera de ellas, la labor docente se incluye como un elemento esencial tanto en la formación de actitudes investigativas en los estudiantes, como en el mejoramiento de esta enseñanza. Lo cual denota el impacto que tiene esta formación también en la práctica docente, evidenciándose una doble función: acercar a los estudiantes al aprendizaje del proceso investigativo e incentivar en los docentes “[...] una la cultura de la evaluación permanente de su práctica” (Restrepo, sf, p. 10). Con esta afirmación, se reconoce la importancia de involucrar al docente como formador y como autocrítico de su quehacer.

Cuando Restrepo (2004) habla del docente como responsable de la renovación de su propia práctica, lo hace refiriéndose a un proceso de constante “autoevaluación”. Sin embargo, otras miradas de autores como Berrouet (2007) o Cárdenas (2018), proponen una actitud del docente hacia la “reflexión”, es decir, hacia procesos más profundos y comprensivos, que orienten el sentido del quehacer docente. Por lo tanto, a la actitud evaluativa del docente en la investigación formativa que propone Restrepo, se suman la mirada de la práctica docente orientada a una reflexión crítica. Para así, se resaltar la importancia del rol del docente como autocrítico y como potenciador para la apropiación de aprendizajes profundos y con sentido, que se conecten con los intereses de los estudiantes y las necesidades de la sociedad.

Por otra parte, autores como Parra (2004) precisan la mirada de la investigación formativa dentro de la oferta de las asignaturas. Para el autor esta formación se encuentra

relacionada con el ejercicio de la “[...] formación académica y profesional establecida dentro de un marco curricular formalmente definido [...]” (p. 71). Al enmarcarse en asignaturas se convierte en un requisito dentro del plan de estudios, con un número de horas establecidas y la asignación de una nota. Esta afirmación se considera una mirada parcializada de lo que ocurre en las dinámicas formativas universitarias, en las cuales surgen otros espacios que no ciñen a las asignaturas y por iniciativa de estudiantes y docentes, encuentran otros lugares de formación académica. Tal es el caso de los semilleros, en donde los estudiantes ingresan voluntariamente y junto con sus docentes proponen estrategias para acercarse al ejercicio práctico de la investigación.

Por otra parte, las precisiones sobre *formación investigativa* se retoman de Ossa (2002) porque este autor ayuda a centrar la atención en la formación y por ello en sus nombramientos la ubica antes de la investigación, argumentando que “[...] queda claro que lo verdaderamente importante o sustantivo es la formación, mientras que la investigación se convierte en el método para lograrlo (p. 30). Además, resalta que dicha formación se relaciona con forjar el compromiso del investigador. El énfasis formativo aquí no está orientado a desarrollar actividades investigativas, sino que se conecta con características del ser humano que le dan sentido y valor al aprendizaje de la investigación, por tal motivo, la formación no se reduce a un curso (Ossa, 2002 p. 28). La propuesta de otorgar más importancia a la “formación” y considerar la investigación como un medio para lograrlo, es un aporte valioso para darle una mirada comprensiva a la enseñanza de la investigación.

De acuerdo con lo planteado hasta el momento, la pretensión de este apartado más que continuar con las discusiones para distinguir entre investigación formativa y

formación investigativa, se propone aportar una la visión crítica sobre la formación en los semilleros. Es una apuesta por resaltar el aprendizaje de la investigación como una oportunidad para formar seres humanos sensibles con las problemáticas y actores sociales que contribuyan al cambio. Una formación como lo propone Plata (2011) que fomente la “[...] posición activa, de interés frente al conocimiento [...]” (p. 143), y rompa con los esquemas de la educación tradicional y transmisionista. Para incentivar formas alternas y menos rutinarias de aprender que despierten en los estudiantes el gusto por investigar y la participación en espacios de interacción, caracterizados por el trabajo conjunto entre pares. Que además fomenten el compromiso con la sociedad, al hacerle frente a las problemáticas del entorno.

Luego de este recorrido por las propuestas conceptuales de los autores que se mencionaron en este apartado, es necesario retomar dos elementos. El primero, dirigido a afirmar que se asume el aprendizaje de la investigación, como una estrategia que no se desarrolla únicamente a través de proyectos. El segundo apunta a afirmar que el aprendizaje de la investigación debe orientarse a fomentar en estudiantes y docentes un compromiso con el conocimiento y con la sociedad. Pero adicional a esto, se evidenció la necesidad de superar la dualidad: investigación formativa y formación investigativa, para proponer un concepto que se ajuste más a lo que ocurren en estos espacios formativos: *formación inicial investigativa*.

La *formación inicial investigativa* es una apuesta conceptual de esta tesis de doctorado. Apuesta que también se alimentó del contexto práctico del proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación, tras la inmersión en el día a día de los semilleros. Conocer y participar en el contexto permitió contrarrestar las definiciones

conceptuales sobre investigación formativa y formación investigativa, con lo que ocurre en el día a día de los semilleros. Al realizar esta comparación entre conceptos y experiencias, se encontraron aportes para la comprensión de esta formación, pero también vacíos que llevaron a proponer un concepto acorde con las dinámicas formativas. Más que innovar, con este nombramiento se pretende articular y enfatizar elementos que se consideran clave para pensar esta formación, para ello, se presenta a continuación unas premisas que la sustentan.

La primera está dirigida a superar las dicotomías entre investigación formativa y formación investigativa. Lo que ambos conceptos proponen no debe ocurrir de manera separada, pues en la enseñanza de la investigación, como acto educativo se debe potenciar el conocimiento, las capacidades y una actitud de compromiso con la sociedad. Por consiguiente, las pretensiones que sustentan la formación inicial investigativa tienen alcances en el proceso académico, pero también en la sensibilización de ciudadanos del mundo, que participen en asuntos públicos, y que dicha participación sea significativa (Cortina, 1997, p. 46). Propiciar en estudiantes y docentes la participación en el mundo, implica descentrar el aprendizaje de la práctica investigativa de las instituciones educativas y volcarla hacia las necesidades humanas y a los contextos que las demandan, para que esta formación adquiriera un significado que no se relacione solamente con una nota o con una cifra en las mediciones institucionales.

La formación inicial investigativa debe orientarse a reafirmar en docentes y estudiantes una actitud de involucramiento con el mundo, en tanto problematización y acción. Cuando Freire (2008) afirma que “La educación es una forma de intervención en el mundo [...]” (p. 93) nos recuerda que tiene alcances más profundos y extensos que

promover el abordaje de ciertos contenidos. Por consiguiente, la educación tiene la misión de imprimir una marca de humanidad para que el acto educativo no se convierta en algo operativo, y por el contrario movilice conocimientos para transformar realidades. Entonces ¿para qué enseño investigación? o ¿para qué aprendo a investigar? En ambos casos la respuesta no puede sustentarse solamente en lo metódico de la investigación, sino que debe remitirse también a la intención de forjar el pensamiento crítico y un compromiso con el proceso formativo y con las implicaciones sociales que debe proponerse la investigación.

La formación inicial investigativa se promueve a través de actividades y proyectos que tienen como fin motivar a los estudiantes a acercarse a la práctica investigativa. Aunque se trate de los primeros contactos con la investigación, la actitud hacia la transformación no puede desdibujarse en tecnicismos, por el contrario, tiene como reto crear una conciencia reflexiva que legitime el compromiso que se asume en el quehacer investigativo. Esta intención de transformación es apropiada por los estudiantes y docentes durante el proceso formativo, como consecuencia del reconocimiento del rol que juega la investigación en dar respuesta a las necesidades reales que aquejan a una sociedad. Y si la investigación es la bisagra que articula la academia con la sociedad, quienes se forman en ella y sus formadores, están llamados a permanecer en una disposición de constante reflexión sobre cómo aquello que se aprende y enseña será útil para transformar a la sociedad.

La intención de formar investigadores comprometidos con la humanidad, pone énfasis en la práctica docente y, por lo tanto, en quien la realiza. La intención de la formación inicial investigativa no es propiamente la transmisión de conocimientos, por lo

que se orienta más bien hacia la reflexión y la transformación. Esta aseveración explicita que, la práctica docente incluso –y con mucha razón- en la formación inicial investigativa carecen de neutralidad, porque desde una mirada crítica cuestiona la educación tecnicista, polemiza las implicaciones de la investigación en la humanidad y exige una posición del docente ante el mundo. En este sentido, es posible remitirse a lo propuesto por Freire (2008) cuando propone que la docencia como una práctica “[...] exige una definición. Una toma de posición. Decisión. Ruptura” (p. 97), es decir, durante la formación inicial investigativa, el docente también debe asumir una postura reflexiva y crítica frente a la investigación y a su propia práctica pedagógica.

Así también en la formación inicial investigativa la toma de postura implica una “ruptura” en el proceso de enseñanza-aprendizaje, porque propone unas fracturas en la manera tradicional de llevar a cabo los acercamientos hacia la investigación. Estas fracturas están dadas primero, en instaurar una práctica docente reflexiva con las estrategias metodológicas y las intenciones formativas. Como segundo elemento, debe hacer énfasis en problematizar el rol de la investigación como generadora de aportes e impacto social. Adicionalmente se propone promover en estudiantes y docentes una actitud crítica y participativa hacia los temas estudiados. Y por último dispone de un escenario social a partir de los encuentros con los otros. Estas aristas sustentan la formación inicial investigativa como una práctica educativa que es políticamente intencionada, hacia la transformación de la práctica docente, de los escenarios de aprendizaje y de los contextos estudiados.

El carácter social y político de la formación inicial investigativa que se propone en esta tesis, permite considerar la “formación” desde la perspectiva comprensiva de

Gadamer (1999), para quien la idea de formación se aleja del cumplimiento de objetivos técnicos y, en cambio, se conecta con el mundo interno del hombre. La vuelta a esa subjetividad e intersubjetividad es una apuesta para ampliar el entendimiento de este concepto como proceso de “conformación y se encuentra por ello en un constante desarrollo y progresión” (p. 40). Con este aporte del autor, se puede identificar en la formación un carácter de transformación que la dinamiza y renueva, con movimientos continuos que se desplazan de manera no lineal sino ramificada, frente a una visión estática y pasiva en la recepción de conocimientos. Por tanto, no se trata de dar forma sino de transformar-se como seres humanos implicados en un acto formativo político.

Comenzar con “formación” cuando se nombra la categoría “formación inicial investigativa” es una decisión que se tomó para darle mayor relevancia, ya que se considera el elemento fundamental, tal como lo propuso Ossa (2002). Como ya se mencionó, la formación que es a la vez transformación apunta a la renovación de las prácticas pedagógicas en la enseñanza de la investigación y se propone una mirada más reflexiva, crítica y humana de la misma. Es una propuesta que surge desde el contexto de acción de los semilleros, por lo que es un concepto que procedió desde la práctica y fue validado en ella misma. Es una invitación a pensar la formación más allá de la adquisición de conocimientos o de moldear comportamientos socialmente deseables, para admitir en ella un paso hacia lo sensible de la experiencia humana, durante el aprendizaje y la enseñanza de la investigación. Por último, es importante resaltar que al hablar de las destrezas que adquieren los estudiantes y docentes en el proceso de formación inicial investigativa, no se hará referencia a términos como competencias o habilidades, sino que

se nombran como “capacidades” investigativas, desde lo referido por Rojas y Aguirre (2015), quienes argumentan que este concepto:

[...] se presenta como una alternativa de análisis más amplia a la hora de pensar la formación investigativa, pues aborda el tema del aprendizaje y su aplicación, pero también el desarrollo personal y social de quienes se involucran en el proceso de la formación, como una apuesta más amplia centrada en las libertades humanas, situada en el contexto y la cultura. (p. 218)

De acuerdo con lo propuesto por los autores, las capacidades están alineadas en coherencia con los principios que sustentan la formación inicial investigativa, abordados anteriormente. Porque sugiere ampliar la mirada del proceso formativo, para abarcar dimensiones individuales y sociales, que desborden los límites físicos del aula y se trasladen a contextos reales de acción, para despertar en los aprendices de investigación una conciencia de los otros. Es decir, con el desarrollo de capacidades investigativas, se potencia el autoconocimiento, que no se da de manera aislada, ocurre en los constantes contactos con los otros, en las reuniones, las conversaciones, los debates, las salidas de campo. Porque estos espacios formativos, como espacios sociales permiten el encuentro de subjetividades e intersubjetividades.

### ***2.2.2. Semilleros de investigación: un escenario de configuración política en la formación inicial investigativa***

La formación inicial investigativa puede darse en escenarios extracurriculares o articularse con la oferta académica de la institución educativa. Con respecto a las opciones extracurriculares, Restrepo (2004) propone los semilleros de investigación, el Aprendizaje Basado en Problemas (APB), los seminarios para introducir a la

investigación, los clubes de revista, entre otros (p. 12). En esta tesis se tomó el semillero de investigación como escenario de despliegue de la formación inicial investigativa, que como ya se mencionó, promueve la implicación tanto de docentes como de estudiantes, en un intercambio de saberes, y experiencias que fortalecen los conocimientos y promueven una posición en el mundo, con otros. A continuación, se realiza un breve acercamiento a los inicios de la estrategia de semilleros en Colombia, posteriormente se abordan algunas definiciones de estudiosos en este tema y, por último, se propone a los semilleros como escenarios de configuración de subjetividades políticas.

Para iniciar, es importante señalar que en Colombia los semilleros surgen en el año 1996 en la Universidad de Antioquia (Rojas, 2009, p. 5), como un movimiento de estudiantes que proponía una alternativa extracurricular a las dinámicas académicas, para fomentar un rol más activo de los estudiantes en el aprendizaje de la investigación. Estas iniciativas se fortalecieron y se concretaron en la creación de redes que actualmente fomentan espacios de socialización de conocimiento e intercambio de experiencias. Entre las redes más reconocidas en el país se encuentran RedCOLSI (Red Colombiana de Semilleros de Investigación) y RedSIN (Red de Semilleros de Investigación). Aunque en la actualidad existen otras agremiaciones nacionales e internacionales que fomentan la creación de semilleros estudiantiles para fomentar la investigación. Además de Colombia, otros países reconocen la importancia de la enseñanza de la investigación en diferentes niveles de la educación, entre ellos están Ecuador, Chile, México, Cuba y Perú.

En nuestro país, los semilleros de investigación son concebidos como “[...] una estrategia extracurricular, grupos que están conformados por estudiantes como investigadores principales y docentes en calidad de asesores o tutores” (Jaimes, 2009, p.

151), así, los estudiantes tienen un rol protagónico, pero sin lugar a dudas los docentes también son indispensables para el desarrollo de esta estrategia. En este sentido, las instituciones que avalen los semilleros deben velar por su adecuado funcionamiento, en pro del beneficio de los estudiantes, pero, además, no pueden dejar de lado su compromiso con el apoyo a la cualificación de la labor del docente. Por ello, es importante garantizar que los docentes de semilleros cuenten con horas para hacer el acompañamiento, se les brinde la oportunidad de fortalecer su práctica por medio de capacitaciones y que además voluntariamente decidan enseñar a investigar, ya que estos escenarios han cobrado gran relevancia para la comunidad académica y requieren de un compromiso institucional.

Si bien es cierto que las instituciones universitarias consideran que los semilleros son propicios para desarrollar capacidades investigativas y promover un contacto inicial con la investigación, a largo plazo ven en ellos una oportunidad para la preparación de sus futuros investigadores. Esperan que en los semilleros se forme parte del relevo generacional de las comunidades científicas de la institución. Molina, Martínez, Marín, Vallejo y Onésimo (2012) refuerzan esta idea al afirmar que los semilleros de investigación en las universidades “[...] promueven la capacidad investigativa y propician la interacción entre profesores, investigadores y estudiantes, para garantizar el relevo generacional institucional [...]” (p. 217). Las expectativas que se plantean al formar los propios investigadores, pueden materializarse a mediano o largo plazo, pues para completarse la ruta del aprendiz de investigación (Figura 1), la institución debe comprometerse con la formación inicial investigativa en los semilleros como una apuesta institucional para formar su propio recurso humano.

El compromiso institucional apunta a potenciar los semilleros como espacios dinámicos y flexibles que privilegian la formulación de preguntas y la búsqueda de posibles respuestas. De acuerdo con lo propuesto por Sierra, Rojas y López (2009), se debe responder a la “[...] urgencia de recuperar la pregunta y la curiosidad en la cotidianidad universitaria, desmitificar y democratizar la investigación; así mismo, buscar la renovación de las estructuras académicas tradicionales para crear una organización más flexible y pluralista [...]” (p. 59). Así, acceder a los semilleros implica para los estudiantes la posibilidad de acercarse al conocimiento a partir de la formulación de preguntas, posición que los vincula de forma activa con la academia, la sociedad, sus pares y docentes. Lo anterior refuerza la premisa que gira alrededor de la enseñanza de la investigación: aprender haciendo, que pone en situación a los estudiantes para que desarrollen sus capacidades cognitivas y sociales.

La estrategia de los semilleros ha sido llamativa para las universidades porque soporta su quehacer formativo en procesos de visibilidad y acreditación institucional. De manera desafortunada, en ocasiones los semilleros se convierten únicamente en fuente para el reporte de cifras, reduciendo su funcionamiento al número de estudiantes, número de proyectos y número de productos. Cuando las lógicas del cumplimiento de indicadores sustentan esta formación, se pierde el verdadero sentido “formativo”, en tanto formación y transformación como se planteó en el apartado anterior. Entonces, si se instrumentalizan las dinámicas formativas en el semillero, no hay una reflexión profunda sobre “el valor social” (Trujillo, 2007, p. 25) de estos procesos formativos, y, por lo tanto, hay una desconexión con lo político de la formación. De ahí la necesidad de cuestionar los

tecnicismos en la enseñanza de la investigación y de reconocer los semilleros como escenarios de configuración política.

Al resaltar a los semilleros como escenarios formativos de vida política, se asume que estudiantes y docentes se configuran políticamente a partir de la reflexión sobre el proceso formativo, la participación y transformación de problemáticas estudiadas, la actitud crítica frente a su profesión y el rol de la investigación en el contexto social, tal como ya se mencionó anteriormente. Pero, además, todo esto es posible gracias a la interacción con otros, quienes, motivados por un interés específico, se agrupan y producen sentidos en torno a la investigación, a su formación académica y a sus realidades más próximas. Así, cuando Arendt (1997) habla del “estar juntos y los unos con los otros de los diversos” y de la “la participación activa, en la pluralidad” (p. 46) aporta elementos para pensar que los semilleros, al tener naturaleza de grupo social, potencian la vida política en la medida que promueven las relaciones con otros y la acción en contexto.

Es claro que durante la formación inicial investigativa se abordan temas sobre epistemología, teoría y metodología, pero también le da relevancia al mundo intersubjetivo y a las experiencias de quienes se forman. Es decir, de estudiantes y docentes a quienes se les considera como sujetos activos que se construyen en las experiencias, las contradicciones, en los tránsitos identitarios y en las temporalidades (Jaramillo, 2006, p. 112). En el actuar del sujeto se apropia la investigación como una estrategia necesaria para acceder al conocimiento y para cuestionar las formas como se establecen y mantienen las dinámicas sociales. Esto posibilita tener un mayor contacto y sensibilidad con el mundo y con los seres que habitan en él, pero ¿para qué?, para que las inquietudes investigativas encuentren sentido en necesidades reales, en otras palabras,

para no desconectarnos del mundo e “[...] ir armando la investigación de acuerdo con lo que la realidad nos lleva a hacer” (Chaluh, 2012, p. 98).

Para algunos autores, la formación de capacidades investigativas cobra relevancia en la medida que contribuye a cumplir la función política de la universidad, pues busca que “[...] se configure a sí misma como un actor político que se involucra determinadamente en los asuntos de lo público” (Echavarría, 2011, p. 13). Según Echavarría (2011), la universidad está llamada a cumplir con el compromiso ético y político de una sociedad por medio de la formación de seres humanos que se interesen en la identificación de problemáticas sociales y en la contribución al conocimiento a través de la ciencia y la tecnología, puntos primordiales, para la formación de profesionales y ciudadanos. En ese sentido, la formación de capacidades investigativas debe guardar coherencia con los intereses de los estudiantes y con las necesidades sociales. Adicionalmente, debe fortalecer las posturas reflexivas frente a las realidades sociales y brindar elementos que permitan establecer una relación ética y política con ellos mismos, sus pares y el contexto social. En otras palabras, formar para una vida política y, por lo tanto, una vida en sociedad.

Lo abordado hasta el momento reafirma a los semilleros como escenarios para la vida política, “[...] como espacio para el despliegue de sujetos políticos que puedan desempeñar un papel de intervención en el mundo cultural, social, político y científico” (Henaó y Palacio, 2013, p. 139). Son algo más que grupos para hacer proyectos, son espacios de encuentros, experiencias, reflexiones, propuestas y transformaciones individuales, grupales e incluso sociales. Están contruidos de manera conjunta, aunque diversa y son habitados voluntariamente, con el estímulo principal: el gusto por conocer

algo más, por hacer parte de un grupo para compartir experiencias y especialmente por el interés de aportar a problemas que se sienten como propios. La investigación como facilitadora de un espacio común para el encuentro con otros y como articuladora de saberes y experiencias en contexto, se extiende hacia horizontes de carácter político que renuevan esta práctica y plantean otros posibles caminos para las subjetividades políticas.

Las subjetividades políticas encuentran otros escenarios de actuación en la formación inicial investigativa desde los semilleros, y como categoría de estudio, son relativamente reciente, pero se podría afirmar que muchas de las reflexiones sobre este tema provienen de los aportes teóricos de investigaciones realizadas en el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud y la Fundación CINDE (Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano) y en el Doctorado de Ciencias Sociales, niñez y juventud, específicamente en la línea de investigación “socialización política y construcción de subjetividades”. De estos aportes, se retoma a Alvarado, Ospina-Alvarado, y García (2012) quienes plantean que las subjetividades políticas se configuran como alternativas al poder circundante (p. 249). Esto se evidencia en las dinámicas formativas de los semilleros, donde se proponen otras formas de enseñar y aprender, rompiendo con esquemas rígidos, mecanicistas y jerarquizados que le plantea la ciencia al ejercicio de la investigación.

Actuar reflexivamente para lograr transformaciones en la misma dinámica formativa y en los contextos estudiados, es propio de sujetos de la vida política que actúan de manera crítica para contrarrestar los efectos de las relaciones de poder. Las autoras mencionadas refieren además unas tramas de las subjetividades políticas que la definen: su autonomía, su reflexividad, su conciencia histórica, la articulación de la acción y de lo

narrado sobre ella, la negociación de nuevos órdenes en las maneras de compartir el poder y el reconocimiento al espacio público [...]”. (Alvarado, Ospina-Alvarado y García, 2012, p. 249). Todas estas tramas son transitadas por los docentes y estudiantes de los semilleros quienes con sospecha se resisten a reproducir los conocimientos y repetir prácticas, y, por lo tanto, se proponen ir más allá para encontrar el sentido de enseñar y de aprender a investigar, de estar reunidos a propósito de las inquietudes que atraviesan las vidas de todos.

Pero, ¿cómo se da este acercamiento diferente a la investigación? la razón práctica tiene quizá uno de los mayores aportes para poder hablar de la formación inicial investigativa. Jaramillo (2009) se pregunta sobre cómo hacer de la investigación procesos que desborden la razón, ante la noción de razón científica excluyente, que se replica en los escenarios educativos. Plantea que debemos ensanchar los horizontes de la instrumentalización para hacer de la investigación “[...] un jugar para que se vuelva lúdica y significado; enamorarnos del área o tema que nos apasiona para sentir gozo en su exploración. (p. 167). Así, la autora invita a volver la mirada hacia otro tipo de racionalidades que permitan a los estudiantes construir una conexión fuerte con el conocimiento, de tal modo que, para ellos, el tipo de preguntas que se plantean y las formas de llegar a posibles respuestas tengan un verdadero sentido. Con esto, no se trata de desprestigiar la razón científica, sino de reconocer otras racionalidades en los procesos de formación inicial investigativa.

Por esta razón, desde la formación inicial investigativa propone una crítica a la tendencia del uso de la razón científica instrumental como opción privilegiada para la enseñanza de la investigación. Lo anterior en coherencia con lo propuesto por Habermas

(1973), quien retoma a Horkheimer (1967), cuando afirma que la ciencia “[...] no puede ser deducida de procedimientos empíricos” (p. 478), hay algo más en ella, por supuesto, los seres humanos que la producen y le dan sentido a su lugar en la sociedad. De igual manera, la enseñanza de la investigación tampoco puede limitarse a indicaciones sobre cómo elaborar un proyecto; adicionalmente debe conectar la academia con la comunidad y facilitar escenarios de interacción social. Es decir, permitir que los lenguajes científicos y cotidianos circulen más allá del aula de clases, para que las capacidades investigativas de los aprendices se afiancen en un contexto real.

En ese sentido, se hace necesario reconocer que la formación inicial investigativa puede tener en cuenta un tipo de racionalidad más relacionada con lo experiencial. Autores como Heidegger (2002), Habermas (1990), Bourdieu (2007) y De Sousa Santos (2009) contribuyen a pensar que para lograr la comprensión de un fenómeno social es preciso acercarse y conocer la experiencia, el mundo interno de los sujetos que está cubierto de simbologías difíciles de medir, pero posibles de comprender. El objetivo primordial de la *phronesis* o sabiduría práctica, según Heidegger (2002), es ponernos en contacto con el mundo. De esta manera, desde el carácter político de la formación inicial investigativa se considera la racionalidad práctica como una forma de construir conocimiento, ya que rescata el rol de la experiencia en los procesos formativos en investigación y es una oportunidad para posicionarse políticamente ante la forma tradicional de enseñar y aprender, incluso para cuestionarse sobre cómo y para qué se investiga.

Al identificar la importancia de responder a las necesidades de los contextos, se crea una mayor conexión entre el investigador en formación con los contextos de estudio.

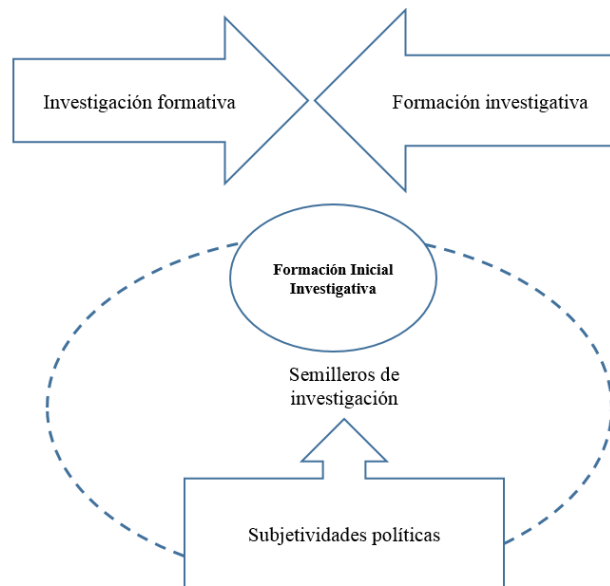
Al mismo tiempo, se facilita la reflexión en torno a la pregunta relacionada con el para qué investigar, es decir, la utilidad de la investigación. Así, se ponen en juego tanto los intereses del investigador como las exigencias del contexto, debido a que, de acuerdo con Bourdieu (2012), las prácticas científicas (sociales, sobre todo) no aparecen como “desinteresadas” y, por lo tanto, se orientan al interés por comprender las problemáticas y actuar sobre ellas. Por eso resulta importante considerar la racionalidad práctica en la formación inicial investigativa, pues ella posibilita entrar en contacto con el mundo de la vida de los sujetos en cuanto aprendices de investigación e investigados. Esta posición activa, reflexiva y crítica evidencia que los semilleros se afirman como espacios de “[...] formación de una ciencia nueva, subversiva y rebelde, comprometida con la reconstrucción social necesaria, autónoma [...]” (Fals, 2014, p. 149).

Desde esta perspectiva, la experiencia facilita estar en contacto con el mundo y a su vez, posee una dimensión utópica y liberadora (De Sousa, 2009); evidenciándose la necesidad de ampliar los horizontes epistémicos y metodológicos de enseñanza de la investigación, para promover otras maneras de concebir la ciencia, el conocimiento, la investigación y los semilleros. Asimismo, se hace necesario el reconocimiento de diferentes formas de expresiones subjetivas e intersubjetivas de los aprendices, pues es a través de ellas que estos se reconocen como sujetos activos, creativos, críticos, responsables consigo mismos y con los otros en la común unidad de los semilleros. Los estudiantes y docentes confluyen en escenarios que deben permitirles enriquecer sus experiencias, proponer retos y participar activamente como estudiantes y profesionales en la transformación de sus entornos cercanos, pues de eso también trata la investigación, de mejorar la vida de los seres humanos.

A manera de síntesis de las discusiones expuestas en este apartado, se concluye que la formación inicial investigativa es una apuesta conceptual para superar los dualismos entre formación investigativa e investigación formativa, que han sostenido durante varias décadas las investigaciones sobre enseñanza de la investigación. Esta nueva denominación implica además reflexiones sobre su despliegue en los semilleros, los cuales se reconocen como escenarios de configuración política, en la medida que potencian procesos reflexivos, críticos, participativos, de acción, construcción conjunta y transformación, así como también por las nuevas formas de racionalidades que en ellos se plantean (Figura 2). Esta perspectiva sugiere otras posibilidades de acercamiento a la investigación, privilegiando la “formación” en el sentido gadameriano y cuestionando por lo tanto las prácticas docentes despolitizadas, que conllevan a la repetición mecánica de procesos en estudiantes y docentes.

**Figura 2**

*Categorías analíticas*



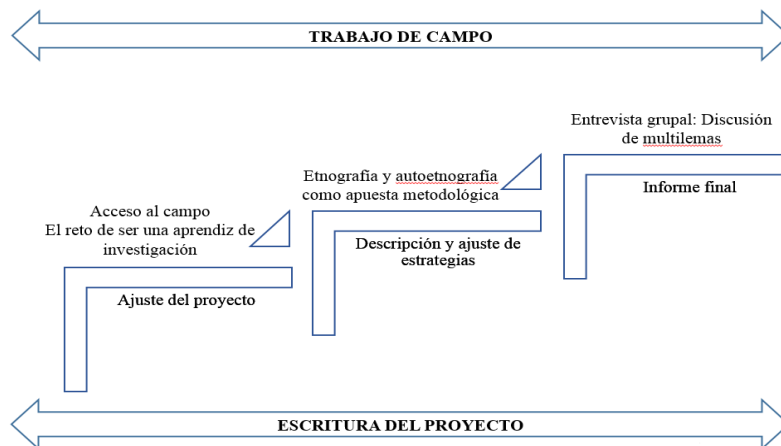
Fuente: elaboración propia

### 3 Tercer capítulo: La ruta metodológica

El abordaje de las dinámicas de los semilleros durante el proceso de formación inicial investigativa ocurrió mientras se construyó el proyecto de investigación, pues en la etnografía, a medida que el tiempo avanza, “[...] el problema de investigación se desarrolla o se transforma y, eventualmente, su campo se delimita y clarifica, mientras se explora su estructura interna [...]” (Hammersley y Atkinson, 1994, p. 191). De este modo, la formulación de la investigación y el acceso al campo se dieron como dos momentos paralelos que se articularon y complementaron simultáneamente (Figura 3). Estos movimientos que permite la etnografía le confieren un carácter flexible pero también riguroso, porque exige una validación y reestructuración constante de metodologías para que se ajusten a lo que realmente sucede en el grupo estudiado, así como también una disposición hacia la reflexividad del investigador, ya que de acuerdo con Hammersley y Atkinson (1994) son imposibles los intentos de basar la investigación social sobre fundamentos epistemológicos independientes del conocimiento del sentido común (p. 31).

**Figura 3**

*La ruta metodológica*



Fuente: elaboración propia

Cuando acepté el reto planteado por mi director de tesis de realizar un trabajo etnográfico con los semilleros, quisimos darle el protagonismo a mi participación, para que, al hablar de mi experiencia, también se hablara de la experiencia de todos los aprendices. Para Guber (2011) la participación “[...] pone el énfasis en la experiencia vivida por el investigador en relación con su objetivo de integrarse a la sociedad estudiada (p. 54)”, pero no se trata solo de integrarse, entrar en el día a día de los semilleros me permitió escuchar sus voces en esta experiencia que fue construida entre todos. Durante este periodo de tiempo transcurrí entre relatos, emociones, relaciones de amistad, expectativas, logros y frustraciones. Desde mi posición de interlocutora fue posible desentrañar lo vivencial de esta experiencia formativa, para ir a lo profundo que representa formarse en investigación. Esta experiencia tuvo un impacto tal que irrumpió en el curso normal de nuestras vidas como estudiantes y docentes, proponiendo otras formas de interactuar y de investigar. De esta manera, la valoramos como una “vivencia”, porque de acuerdo con lo que indica Gadamer (1999):

Cuando algo es calificado o valorado como vivencia se lo piensa como vinculado por su significación a la unidad de un todo de sentido. Lo que vale como vivencia es algo que se destaca y se delimita tanto frente a otras vivencias... como frente al resto del curso vital [...]. (p. 103)

Así pues, lo vivido en estas experiencias formativas trascendió de lo individual y se compartió en una red de sentido que tejimos entre todos los aprendices de investigación en los diferentes encuentros dentro y fuera de las aulas universitarias. Fue más allá de lo

eminentemente académico y se instauró en nuestras perspectivas de mundo frente a la investigación, la educación, el arte y las situaciones político-sociales que enfrenta el país. Por lo tanto, no se trató de un evento más durante el paso por la universidad, por el contrario, hizo referencia a encontrarle un sentido político a formarse en investigación como futuros artistas y docentes, y fundamentalmente como ciudadanos que actúan socialmente.

Indudablemente el paso por los semilleros nos permitió otras formas más activas, reflexivas, sensibles y críticas de ubicarnos y actuar en nuestros mundos como estudiantes, docentes y como seres humanos. En consecuencia, investigar desde los semilleros se convirtió en una experiencia inolvidable, específicamente en algunas decisiones que posiblemente no se hubieran considerado de no ser por esta experiencia. Como, por ejemplo, elegir la opción de trabajos de grado para finalizar el ciclo académico, iniciar estudios de posgrado, tener una actitud más crítica con el ejercicio profesional, capturar y formar a otros estudiantes para garantizar el relevo generacional del semillero y para iniciar el ciclo del aprendiz (Figura 1), e interesarse porque sus acciones tengan un impacto o realicen aportes a las problemáticas sociales.

### **3.1. Etnografía como estrategia posible de investigación y acción social**

El acercamiento a la cotidianidad de las dinámicas formativas de los semilleros de investigación fue posible gracias al trabajo etnográfico que se planteó como estrategia diferente a lo que comúnmente han planteado otros estudios sobre semilleros, los cuales han ubicado sus intereses comprensivos desde la fenomenología, como se evidenció en el apartado de antecedentes investigativos. Desde la mirada etnográfica como camino para comprender los procesos de configuración política en jóvenes durante su formación inicial

en investigación en dos semilleros, uno en educación y otro en arte, se logró la inmersión en estos contextos de una manera comprensiva, colaborativa y crítica, es decir, trabajando de manera conjunta en acciones que contribuyeron a cuestionar el rol de la investigación y su enseñanza en las artes y la educación. En este sentido, la etnografía se asumió a partir de observaciones continuas y profundas, en las cuales el investigador se sumerge (Creswell, 2007, p. 68), de manera participativa.

La decisión de participar en los semilleros representó un reto, porque indudablemente yo era además investigadora de la tesis doctoral y tenía un recorrido formativo en investigación en pregrado y posgrado, como estudiante y como docente. En este punto fue esencial reconocer cómo me situaba en los semilleros, en mi doble rol de participante e investigadora. Porque a pesar de tener conocimientos en investigación gracias a mis experiencias previas, los temas como fueron abordados en los semilleros y las estrategias formativas constituyeron una novedad para mí. Además, como investigadora debía afinar mis sentidos para conservar esa mirada interpretativa que aquietaba en los diarios de campo, al finalizar la jornada.

En este proceso de formación y acción conjunta, construimos vínculos, intercambiamos experiencias y conocimientos, al igual que fue una oportunidad para revivir mis experiencias como estudiante de semilleros en pregrado y como docente de semilleros. Este cúmulo de experiencias pasadas y presentes marcaron un lugar como intérprete y como participante, y evidenciaron la “reflexividad” como investigadora y participante en una especie de tránsito continuo entre una y otra reflexividad (Guber, 2011, p. 47). Se optó por explicitar la conciencia de las reflexividades en un relato autoetnográfico, en el cual expuse mi posición y mis apuestas en esta tesis de doctorado.

La autoetnografía se asumió como una oportunidad para resaltar mi subjetividad como investigadora y su influencia en el desarrollo de la investigación (Bénard, 2019, p. 20). Así, la autoetnografía se presentó por medio de un escrito que relata eventos pasados en mi formación como aprendiz y aquellos que sucedieron durante el trabajo con los semilleros de esta investigación. Con ella, se apuesta a reafirmar otra forma de construir conocimiento y, por lo tanto, una oportunidad para cuestionar las tendencias tecnicistas de hacer investigación, caracterizadas por una posición neutral del investigador frente a su “objeto” de estudio. Desde las posturas etnográficas se asume la investigación “[...] como un acto político, socialmente justo y socialmente consciente” (Adams y Holman Jones, 2008 citado por Bénard 2019, p. 18), que pretende ir más allá de establecer unas condiciones metodológicas, para proponer una toma de postura como productora de conocimiento y como participante.

La etnografía desde una perspectiva crítica permitió desnaturalizar la mirada de aquello que estaba incorporado a las prácticas cotidianas de la enseñanza de la investigación, aquello que se aceptaba como algo habitual. Con el énfasis crítico se “[...] penetra a través de las apariencias en una realidad subyacente que se pierde en los modos cotidianos de conciencia y esquemas interpretativos” (Carspecken, 2005, p. 23). El carácter crítico de esta investigación etnográfica radicó en cuestionar la enseñanza mecanicista de la investigación, proponiendo otras formas de nombrarla bajo la denominación de formación inicial investigativa, otras maneras de estudiarla desde la etnografía y resaltando maneras más participativas y prácticas de construir conocimiento y acercarse al contexto social. En este sentido, la mirada crítica se concretó en reflexiones

contextualizadas desde la misma práctica, que permitieron visibilizar otros caminos para la enseñanza de la investigación.

Adicionalmente, la etnografía tomó un matiz colaborativo al “trabajar de la mano” con los semilleros en la planeación de las actividades, discusiones sobre los temas y metodologías de sus proyectos y las reflexiones sobre el lugar de la investigación en sus carreras y en la articulación con lo social. Con este nivel de participación, la etnografía adquirió un carácter colaborativo que consistió en investigar con los aprendices de Arte y Educación, vinculándome a las reuniones y actividades que se planearon, en una intención conjunta de transformar contextos sociales, académicos y de la vida cotidiana. Pues como lo afirman Guerrero, Bejarano, Bertoli, Camargo-Abello, Carreño y Marín, *et al* (2018), estas transformaciones tanto de participantes como de contextos, espacios, ámbitos e instituciones, son conducidos por procesos etnográficos colaborativos (p. 96).

De tal manera que la etnografía transcurrió con una doble función en el marco de la formación inicial investigativa: primero, reflexionar críticamente sobre la enseñanza de la investigación y segundo, actuar de manera conjunta para transformarla. Con esta propuesta se quiso además rescatar el compromiso del etnógrafo al involucrarse en los contextos estudiados, ya que no basta con la inmersión para extraer información. Este es punto álgido para confrontar el quehacer del científico social en su lucha por flexibilizar sus prácticas dentro de un modelo científicista.

Para el caso de los aprendices de investigación las estrategias etnográficas fueron algo más que una propuesta para entrar en los contextos estudiados. Pues hicieron parte de la materialización de una intención formativa de los aprendices frente a la construcción de conocimientos en las Ciencias Sociales y Humanidades, que se fundamentó en alcances

comprendidos de la acción social. Lo anterior reflejado especialmente en dos aristas, el primero se refiere al posicionamiento político con respecto a la crítica sobre el distanciamiento sujeto/objeto de investigación que también permea los escenarios de enseñanza y aprendizaje de la investigación, y el segundo al compromiso de trabajar colaborativamente con los sujetos de la investigación. Hubo pues una apropiación de los sustentos, no solo epistemológicos, sino también políticos en los que se edifica la práctica etnográfica.

Guber (2011) retoma los aportes de Garfinkel para recordarnos que el mundo social se produce en situaciones de interacción donde los actores, operan en todo tiempo y lugar, son activos ejecutores y productores de la sociedad a la que pertenecen (p. 42). La reproducción de lo social se realiza a través del lenguaje, el cual define el marco de sentido para la acción de un determinado grupo o sociedad. Es preciso señalar que la función performativa del lenguaje responde a dos de sus propiedades: la indexicalidad y la reflexividad. La primera, se refiere a la capacidad comunicativa de un grupo de personas, entre quienes se comparten significados comunes, saberes compartidos y algunos rasgos en la comunicación. La segunda propiedad alude a las descripciones y afirmaciones sobre la realidad no solo informan sobre ella; la constituyen (Guber, 2011, p. 42).

Para ahondar en la reflexividad y su relación con la práctica etnográfica, se aclara que “La reflexividad señala la íntima relación entre la comprensión y la expresión de dicha comprensión [...]” (Guber, 2011, p. 43), por lo que no solo se trata de un proceso individual, sino también compartido con otros, un proceso social. Compartir estas comprensiones da sentido a las acciones haciendo de la realidad social algo coherente y

comprensible (Guber, 2011, p. 44), por ello, la reflexividad es un componente esencial dentro de la etnografía, cuya intención principal es comprender el mundo social. Entonces, la etnografía asume la reflexividad como parte de su proceso investigativo. De modo que, en la etnografía, los métodos empleados son los mismos que utilizan los actores para conocer, describir y actuar en su propio mundo (Cicourel, 1973; Garfinkel, 1967; Heritage, 1991 citados por Guber, 2011, p. 44).

Cuando el etnógrafo reconoce la reflexividad del mundo social y cómo ésta también funda su práctica investigativa, lo puede hacer explícito por medio de tres escenarios (Guber, 2011, p. 44), el primero, desde los relatos que producen las situaciones mismas que describen. Segundo, resaltando la importancia del sentido común y tercero, sus estrategias de recolección de información son generalmente los mismos con los que funciona el grupo o sociedad para la comprensión del mundo (p. 44). Esto se vio claramente reflejado en las acciones de los aprendices, quienes a la vez fueron docentes y artistas en acción e hicieron parte de esas reflexividades de los contextos educativos y artísticos para comprender mejor las problemáticas que de allí derivaban. De esta manera, con Guber (2011) se consolidó la idea del investigador como elemento principal en la práctica etnográfica, reafirmandose así otras formas de producir conocimientos (p. 45).

Por tanto, la posibilidad de incluirse en la comprensión de la experticia, reta al etnógrafo a ser intérprete y productor de sentido. Esta apertura al otro propicia el ejercicio de la autocomprensión, ya que se convierte en un proceso de doble dirección: comprendo al otro y me comprendo, así a la vez que hablo de mi experiencia, hablo de la experiencia de aquello que estoy viviendo. En los semilleros y en esta tesis doctoral, por ejemplo, se realizó un ejercicio comprensivo de los fenómenos estudiados y a la vez la comprensión

de los procesos formativos en los aprendices. Aquí cobra relevancia la práctica etnográfica, donde el investigador, también como sujeto de investigación, expone sus experiencias y las relaciona con el proceso etnográfico. De esa profunda conexión pueden encontrarse varios elementos que dan sentido a este momento investigativo y al fenómeno estudiado.

La etnografía reta al investigador social a asumir una posición reflexiva y participativa en el campo, y especialmente lo invita a articular la observación y la acción, y a aquietarlas en escritos que evidencien su implicación con los otros participantes en la producción de ese conocimiento. Coherente con lo afirmado, la etnografía fue más que un punto en la metodología, porque es a la vez proceso y producto (Ellis, Adams y Bochner, 2019, p. 18). Como proceso, fue vivido en dos escenarios, como participante de mi propia tesis doctoral colaborando en el día a día de los integrantes de los semilleros; y como participante en las investigaciones de los semilleros, colaborando con ellos en sus investigaciones. Como producto, se materializó en un escrito que recoge mis experiencias como aprendiz de investigación y mis expectativas con respecto a la formación inicial investigativa. Este escrito se encuentra al inicio de este documento y hace referencia al proceso formativo desde mis inicios en pregrado hasta lo vivido en esta tesis doctoral.

Para finalizar, se hace preciso retomar los aportes de la investigación de Gallardo (2014), especialmente en su propuesta metodológica, cimentada en la fenomenología crítica. Con este estudio Gallardo resaltó la importancia de indagar sobre las dimensiones autobiográficas e históricas, como facilitadoras para la comprensión del sí mismo, en las narraciones de las experiencias investigativas. La autora relacionó la propuesta de Ricoeur sobre la vida buena, con lo experimentado por los semilleristas durante el proceso

formativo, especialmente en lo que se refiere al reconocimiento de sí, de los otros y desde los otros (p. 34). Este antecedente investigativo aporta a las discusiones sobre el valor de las metodologías autobiográficas en las investigaciones sociales comprensivas, las cuales permiten profundizar en dimensiones subjetivas e intersubjetivas, coherente con lo propuesto en este capítulo.

### **3.2. Los semilleros de investigación**

El semillero de investigación fue el escenario elegido para el acercamiento a los procesos de formación inicial investigativa en dos universidades privadas de la ciudad de Bogotá. Se centró la mirada en dos semilleros de investigación, conformados por jóvenes vinculados al programa académico de Licenciatura en Educación y de Arte Dramático, en áreas de conocimiento de Ciencias Sociales y Humanidades respectivamente. Los criterios para elegir estas experiencias formativas se centraron básicamente en tres aspectos: el primero hizo referencia a la intención de formarse a partir de estrategias flexibles, desligadas de la enseñanza instruccional, a modo de seguimiento de pasos mecánicos para elaborar un proyecto. Otros de los criterios que se tuvieron en cuenta fue la intención de formarse de cara a las problemáticas estudiadas, es decir, la inmersión de los aprendices en el contexto estudiado, lo que a su vez les permitió ser autoobservadores de su propio proceso como artistas y educadores en formación.

El tercer criterio se enfocó a identificar que los semilleros se encontraran desarrollando un proyecto de investigación, y que además este proyecto abordara una temática de relevancia social, como fue el caso del cuidado del medio ambiente y el rol del docente en escenarios de conflicto armado. Ya que esta condición podría indicar alguna relación entre la enseñanza de la investigación y la reflexión de las problemáticas

sociales actuales. Y, por último, se consideró relevante que el ingreso y permanencia en los semilleros no estuviera condicionado a una nota o estímulo académico inmediato, para considerar la voluntariedad del proceso formativo.

Aunque la formación inicial investigativa puede desarrollarse en diferentes escenarios, como ya se puntualizó anteriormente, la intención de trabajar con semilleros obedeció a que en ellos se reconoce una participación voluntaria. De ahí que se consideró un espacio propicio para el aprendizaje de la investigación y para conectarse con procesos de reflexión y acción, en los cuales se dan indicios de una posible configuración de subjetividades políticas. Estos supuestos se aclararon durante los contactos iniciales con ambos semilleros, por lo cual la etapa de acceso al campo y estructuración de la investigación ocurrió de manera paralela, pues a medida que se ganaba terreno en la inmersión en el contexto, se ajustaba apartados del proyecto.

Los acercamientos previos al semillero de Artes y al semillero de Educación permitieron identificar en ellos estrategias de apropiación de la investigación, que no se limitaron a encuentros tradicionales de abordaje teórico o instruccional para desarrollar sus proyectos de investigación. Presencié espacios para el diálogo conjunto sobre las estrategias de enseñanza de la investigación en las universidades, la importancia de aprender a investigar, el rol de la investigación en la sociedad y las características de la investigación desde las ciencias sociales y humanas. Además, los encuentros se desarrollaron en ambientes flexibles que permitieron compartir algo más que conocimientos. Estas dinámicas con un componente crítico, promovieron la cohesión en los grupos de aprendices, las relaciones afectivas y el trabajo colaborativo. Tales aperturas

se consideraron relevantes para indagar en esta tesis doctoral, porque sugerían nuevas propuestas de concebir la formación inicial investigativa.

El semillero de Educación estaba conformado por diez estudiantes de cuarto y quinto semestre, un docente de apoyo y dos profesionales que apoyaban las labores del docente y a la vez se formaban en investigación. Este semillero surgió a partir del interés de los estudiantes luego de una clase de habilidades investigativas. En esta clase no desarrollaron proyectos de investigación como generalmente se hace en las asignaturas que pretenden “enseñar a investigar”, pero sí se afianzaron tales habilidades: la escritura, la observación, la descripción, el análisis, la argumentación, entre otras, a partir de poemas, canciones, reflexiones o expresiones artísticas. Las estrategias empleadas permitieron a los estudiantes apropiarse la investigación en sus contextos inmediatos desde sus propias fortalezas, a la vez que cultivó en ellos el gusto por aprender a investigar y por continuar encontrándose en otros escenarios más flexibles.

Adicionalmente, este semillero realizó un trabajo etnográfico que implicó el desplazamiento de estudiantes, docentes e investigadora a otras regiones de Colombia, en las denominadas salidas pedagógicas territorializadas. Estas salidas indagaron sobre la formación del docente en las dinámicas de paz y construcción de ciudadanía en contextos de conflicto. El proyecto nos condujo a internarnos en el día a día de las escuelas, en las cuales se cumplió una doble función: fortalecer una segunda lengua y promover estrategias de convivencia. Con observaciones, entrevistas, talleres, juegos y cartografías, se trabajó con docentes, estudiantes y padres de familia, en educación básica y media, de instituciones en la ciudad de Cúcuta y en el municipio de Marquetalia. En esta experiencia aprendimos sobre investigación cualitativa, paz, inglés y francés, pero también se

fortaleció la práctica docente y se propició la reflexión sobre las realidades de la educación colombiana. Esta experiencia se profundiza en el apartado denominado “acontecimientos discursivos”.

El docente de este semillero es reconocido por su amplia experiencia en la investigación y en educación rural. En casi todas sus actividades académicas y de enseñanza lo acompañan dos jóvenes profesionales en Ciencias políticas y Literatura, a quienes también forma como docentes e investigadores. Este equipo de formadores posee un amplio recorrido investigativo en contextos rurales colombianos e incluso internacionales, y a partir de estas experiencias y conocimientos orientaron el aprendizaje de la investigación en los estudiantes del semillero. Lo cual dio un sustento teórico, metodológico, contextual y crítico a las búsquedas de los estudiantes, ya que el docente del semillero es considerado un actor indispensable que propicia los escenarios de diálogo, reflexión y acción. Incluso, el docente es reconocido como un sujeto político, que potencia el despliegue de subjetividades políticas en los estudiantes, a la vez que es construido por estas mismas (Cárdenas, 2018, p. 135).

Por otra parte, el semillero de Arte dramático estaba compuesto por siete integrantes de octavo, noveno y décimo semestre y un docente de apoyo. Su experticia radicó en el teatro no verbal y, por lo tanto, se emplearon los cuerpos para expresar, crear, sentir y llevar a cabo la investigación. Consistió en una apuesta por ampliar horizontes y romper paradigmas que encaminaran hacia el reconocimiento de la investigación creación como estrategia para construir conocimiento. Así, el semillero se valió del arte para fortalecer capacidades investigativas y fomentar una actitud crítica frente a la investigación y la función del arte en la sociedad. Por lo tanto, los encuentros eran

propicios para crear la obra de teatro, pero también para reflexionar juntos sobre la utilidad de la investigación creación y el compromiso del arte en el análisis de problemáticas.

El proyecto de este semillero indagó sobre la formación del actor en el teatro no verbal, y para ello decidieron autoobservarse, como estrategia para comprender sus procesos formativos. La obra de teatro tenía un contenido de relevancia social, ya que se dirigió a visibilizar la problemática ambiental que el ser humano ha provocado. La puesta en escena se amplía en el apartado de “acontecimientos discursivos”, ya que se considera un punto crucial para el desarrollo de los aprendices, con respecto a las capacidades investigativas y con relación al impacto que tuvo para cada uno de nosotros. Es importante precisar que el tema de investigación fue elegido por los estudiantes, quienes a manera de consenso se interesaron por el deterioro del medio ambiente como un tema que urge visibilizar y asumir con responsabilidad por parte de todos los seres humanos. Desde estas intencionalidades, el arte con los procesos de investigación creación se asumió como estrategia para sensibilizar a los seres humanos con las problemáticas que adolece la sociedad.

El docente de este semillero es un artista reconocido en el teatro no verbal. Con el apoyo al semillero fue reconocido como formador en investigación creación. El trabajo del docente en este escenario posicionó en la institución universitaria la articulación de la investigación durante el proceso creativo, y lo ubicó en los semilleros. Esta experiencia precedió a otras que posteriormente surgieron y que visibilizaron las rutas investigativas durante las creaciones artísticas.

Por último, se identificó que las instituciones universitarias desde las cuales ejercían los semilleros, reconocían la importancia de esta estrategia formativa. Ambas

tenían establecido formalmente el Programa de semilleros, como una estrategia institucional para fomentar las capacidades investigativas en los estudiantes. Contaban con estrategias o apoyos económicos para financiar sus propuestas investigativas y el desarrollo de sus actividades formativas. Esto contribuyó a que los semilleros tuvieran reconocimiento y respaldo institucional.

### **3.3. El día a día en los semilleros de investigación**

Luego de conocer a los semilleros en sus dinámicas formativas, asistí a una primera reunión para presentarles el proyecto de investigación de doctorado, los objetivos y sus alcances y les aclaré cómo sería su participación y la mía, mi presencia en sus reuniones y salidas. Ambos grupos aceptaron sin objeción y firmaron el consentimiento informado, en el que me autorizaban presenciar y participar en sus espacios, así como capturar algunos registros fotográficos y de audio como apoyo para el análisis de la información. Acordamos los días y horas en las que me vincularía a sus dinámicas durante ese semestre académico que apenas iniciaba. La participación se dio gradualmente, aunque no pasó mucho tiempo para que los mismos docentes y los estudiantes me involucraran en sus dinámicas. Al finalizar el trabajo de campo, había compartido espacios académicos y personales con los integrantes de ambos semilleros. La inmersión en el campo se realizó a lo largo de un semestre académico universitario (cuatro meses), y finalizó con la participación en un momento cumbre en cada uno de los semilleros: la presentación de la obra de teatro y las salidas pedagógicas territorializadas.

Los encuentros con el semillero de Artes estaban cargados de buenas energías y sonrisas de sus integrantes. Se desarrollaban en un salón amplio, apto para los movimientos, los saltos, la concentración y la creación. Los estudiantes eran siempre muy

puntuales en la llegada, se cambiaban de ropa a una más cómoda que les permitiera mayor movimiento, esperaban algunos minutos y si el docente no había llegado, iniciaban. Conocían muy bien los diferentes momentos del encuentro, al inicio realizaban un círculo para saludarse y exponer los temas que se trabajarían en la sesión. Posteriormente iniciaban el calentamiento que implicaba movimientos de preparación corporal y control de la respiración, para pasar a la etapa creativa en la cual se incorporaban avances de escenas de la obra y posteriormente la etapa de cierre, donde se expresaban sensaciones con respecto a la sesión. Como no soy artista, yo los acompañaba durante toda la sesión, pero solo les daba mis aportes al inicio y en el cierre de cada encuentro (Figura 4).

#### **Figura 4**

*Momento de inicio, Semillero de Arte dramático. Bogotá, 19 de marzo de 2017*



La formación en el semillero de Educación ocurrió en medio de días lluviosos y encuentros muy cálidos. Cada día de la semana que nos veíamos aprendíamos más del otro y de uno mismo, había días en que dejábamos a un lado las discusiones teóricas y metodológicas y nos centrábamos en nosotros, nuestras vidas, intereses, expectativas.

Cada sesión era diferente, en algunas planeábamos las salidas pedagógicas territorializadas, llegaba algún invitado con el cual podíamos discutir sobre investigación o teníamos alguna celebración. Aun así, se cumplían con las responsabilidades de cada uno (Figura 5). Había una intención de conectar nuestros sentires con la decisión de estar allí y de continuar encontrándonos una vez cada semana, puntualmente, para vernos, escucharnos, contenernos y hablar de un tema que nos convocaba a todos: la educación.

### **Figura 5**

*Celebración. Previo al inicio de la sesión, Semillero de Educación. Bogotá, 9 de mayo de 2017*



En ambos semilleros durante los primeros encuentros tuvo mayor protagonismo la **observación**, pero con el paso de los días la participación tomó fuerza, acorde con lo que plantea Vázquez (2004). Se destaca la participación porque permite entrar en relación directa con la población estudiada y con su contexto. En este sentido, el investigador hace parte del estudio como sujeto activo. De este modo, la dicotomía observador-observado se supera con el involucramiento del investigador como participante. Ante este panorama,

Vázquez (2004) desde su propuesta de la **participación observante**, señala que “[...] la distancia analítica respecto al objeto debe ser reducida en términos prácticos” (p. 71). Por lo tanto, articular la participación y la observación implicó asumir también una intención colaborativa, al igual que consistió en una irrupción epistémica del dualismo metodológico sujeto-objeto de conocimiento que todavía entrapa a la investigación en ciencias sociales.

Participar en dos semilleros que se proponían formas más flexibles, críticas y colaborativas de aprender a investigar, exigió que desde mi lugar como etnógrafa se plantearan estrategias que suscitaran y aquietaran discursos frente a las intenciones formativas, las acciones para involucrarse en las realidades estudiadas y los intereses de vincularse y permanecer en el semillero. Para ello se establecieron estrategias como el registro en los diarios de campo, las entrevistas individuales y grupales, las revisiones de material escrito por uno de los semilleros, las participaciones observantes y el análisis de algunas fotografías. Esta propuesta permitió ahondar en el trabajo de campo y permitió triangular la información obtenidos de los discursos de los aprendices, en coherencia con las pretensiones del estudio (Tabla 1).

**Tabla 1**

*Guía para la indagación*

<b>Objetivos</b>	<b>Preguntas</b>	<b>Estrategias de indagación</b>	<b>Registros</b>
Comprender los procesos de configuración de subjetividades políticas en aprendices durante su formación inicial en	¿Cómo se configuran políticamente los jóvenes que participan en escenarios de formación	Participación observante. En las sesiones de semilleros y los	Diarios de campo. Registros fotográficos.

investigación en dos semilleros, uno en educación y otro en arte.	inicial investigativa, en semilleros?	acontecimientos de cada semillero.	Registros de audio
Conocer las intenciones formativas que favorecen la configuración de subjetividades políticas, en dos semilleros de investigación.	¿En qué horizontes epistémicos y políticos se fundamentan los aprendizajes y las prácticas de formación inicial en investigación?	Entrevistas etnográficas. Son entrevistas no direccionadas a sujetos clave.  Entrevistas grupales a través de la presentación de multilemas.	
Identificar las acciones que potencian en los aprendices de los semilleros subjetividades políticas, al involucrarse en las realidades que estudian.	¿Cómo están estructurados los procesos de formación en investigación en un semillero de educación y en un semillero de arte?	Relato autoetnográfico	
Develar los intereses de los aprendices para vincularse, permanecer y actuar en los semilleros de investigación, como expresiones para la configuración de subjetividades políticas.		Análisis de producción escrita del semillero de educación	

Fuente: elaboración propia

De esta manera, las observaciones que resultaron de mi participación se concretaron en 33 diarios de campo consignados en una plantilla previamente definida (Anexo 1), que me permitió acotar mi participación. También registré allí mis pensamientos, reflexiones, comentarios y algunas interpretaciones previas, de cada encuentro como etnógrafa y aprendiz. Así, con la participación observante, se posicionó

a la experiencia como esencial para dar cuenta directamente del proceso formativo desde el contexto, es decir, para construir conocimiento situado (Haraway, 1991). Cada diario de campo era una oportunidad para hacer una inmersión reflexiva en la escritura que me permitiera reconstruir lo vivido, para traer nuevamente mi día en cada encuentro con los aprendices.

Otros discursos se tejieron a partir de las siete **entrevistas etnográficas** que se desarrollaron con aprendices en momentos clave de la experiencia, ya sea porque impactaron o generaron alguna reacción que se consideró importante para profundizar. Este tipo de entrevistas se diferencia de otras porque se caracterizan por su menor o casi nulo grado de directividad, exigiendo a la vez al etnógrafo una escucha profunda y activa. Pero además la entrevista etnográfica permite el encuentro de las dos reflexividades (Guber, 2011, p. 69): del aprendiz y de la etnógrafa. Durante esta entrevista, se identificaron tres procedimientos (Guber, 2011, p. 74): la atención flotante del investigador, la asociación libre del informante y la categorización diferida, nuevamente, del investigador. Estas entrevistas no se estructuraron previamente, sino que fueron construyéndose a partir del diálogo con los aprendices.

También se realizaron entrevistas grupales con cada uno de los semilleros (Anexo 2) empleando la estrategia de presentación de **multilemas**. Los multilemas se componen de la agrupación de varios dilemas identificados a partir de sucesos o conversaciones que surgieron durante los encuentros, que por su contenido controversial se emplearon como una estrategia de reflexión colectiva, para incitar críticas y discusiones frente a algún tema de interés común. Esta estrategia ha sido trabajada por Alberich, Aranz, Belmonte, Espinar, Fernández, García, *et al.* (2015) en investigaciones que implican trabajo

comunitario y construcción conjunta, posicionándola como “[...] una “praxis” que devuelve lo que recoge, para que sean los propios grupos como ‘sujetos en proceso’ los que vayan creando y construyendo nuevas situaciones y aportaciones (p. 32). Por lo cual, se consideró que los multilemas podían aportar a la discusión grupal sobre diferentes situaciones o temas que debían profundizarse con mayor detalle.

Los multilemas se presentaron en uno de los encuentros finales con los semilleros. En el semillero de Educación se escribió en el tablero y en el semillero de Arte se entregó plasmado en hojas, ya que no teníamos tablero para plasmarlo. A manera de reunión grupal, les comenté que esos dilemas se construyeron a partir de la lectura de los diarios de campo y las entrevistas individuales, en donde identifiqué algunas frases o lemas que generaron cierta tensión entre los aprendices. En ese momento dinamicé la sesión para que las intervenciones se realizaran de manera ordenada, para profundizar en el debate, motivar la discusión y para acotar los acuerdos y desacuerdos. Debía estar muy atenta a los comentarios y sugerencias de ajuste de los lemas, ya que se trataba solo de propuestas flexibles que podían reestructurarse. Al finalizar, en el centro de cada multilema se construyó un lema central final que condensaba la discusión del grupo. Es importante señalar que, los relatos que suscitaron esta estrategia no se analizaron de manera aislada en un apartado específico, sino que se consideraron como parte integral para el análisis crítico del discurso.

Los multilemas además me permitieron asumir una postura ética como investigadora social con respecto al trabajo con los semilleros, ya que fue una oportunidad para devolverles su saber. Esto con el fin de pensar en nuevos acuerdos de funcionamiento, visibilizar las relaciones de poder que subyacen a la formación inicial

investigativa, identificar posiciones de los aprendices frente a la investigación y verbalizar tensiones con respecto al mismo semillero y a la institución universitaria. En síntesis, los multilemas se emplearon para dar una voz conjunta al semillero, pero a su vez posibilitando los aportes de cada uno para finalmente llegar a un consenso grupal, convirtiéndose en una oportunidad para “[p]oder hacer protagonistas a los propios sujetos [...], para abrir debates creativos [...], son formas variadas en que estas reflexividades pueden ponerse en práctica de manera dinámica” (Alberich *et al.*, 2015, p. 32).

Adicionalmente, se reconoció en la **fotografía** una opción para contribuir a la comprensión de los discursos y no solo como una evidencia que soporta las acciones en el estudio. De tal manera que las fotografías que se obtuvieron en los encuentros de los semilleros tenían una intención metodológica, ya que aportaron información para el análisis de los discursos que se tejieron durante el proceso formativo. En este sentido, las fotografías permitieron rescatar momentos, sensaciones y emociones vividas por los aprendices, convirtiéndose en una estrategia que evidencia aquello que ha sucedido y, a la vez, remite a evocar ese momento (Barthes, 1990). De acuerdo con el autor, se asume en la fotografía un material valioso para evocar aquellas situaciones y escenarios clave de las dinámicas formativas de los semilleros, debido a que funcionaron como provocadoras de análisis para encontrar interconexiones en los discursos de los aprendices.

El documento que contiene la **producción escrita del semillero de Educación** compila reflexiones, apuestas, relatos sobre las experiencias de los aprendices, retos en la investigación, en la educación y expectativas como futuros profesionales. A este documento tuve acceso con autorización de los integrantes de este semillero durante la etapa final del trabajo de campo y se consideró una posibilidad para fortalecer la etapa

analítica, ya que se trataba de relatos que los mismos estudiantes construyeron voluntariamente desde sus intereses. A través de poemas, palabras y fotografías muchos aprendices plasmaron sus sentires, inquietudes e intenciones relacionados con la educación y la investigación. Estos registros, a manera de bitácora se construyeron grupalmente y dieron cuenta del bagaje experiencial del paso por el semillero como un aprendiz de investigación que le apuesta a los cambios formativos, sociales y a la cualificación del rol docente en el país. Es preciso señalar que el semillero de Arte también llevaba un registro individual y grupal de las sesiones, pero por tratarse de la construcción de obras creativas no pude acceder a esta información.

Finalmente, la triangulación de la información fue necesaria para validar que lo obtenido por diferentes estas fuentes, existiera un mismo hilo conductor del discurso y que condujera a reflexiones articuladas y conectadas con las preguntas y objetivos planteados en la tesis de doctorado. De esta manera, se llevaron a cabo tres formas de triangulación que permitieron encontrar consistencia entre lo sucedido en la experiencia formativa, la primera relacionada con el cruce de la información obtenida desde diferentes estrategias, entrevistas etnográficas, entrevistas grupales (multilemas), observaciones, fotografía y producción escrita del semillero. Como segunda opción, la triangulación entre investigadores, que consistió en el diálogo y reflexión constante entre la etnógrafa y el director de la tesis, generándose espacios para el análisis del proceso investigativo. Y por último la triangulación de los participantes, en la cual se confrontaron sus relatos y acciones en diferentes etapas del trabajo de campo (Hammersley y Atkinson, 1994, p. 216).

Durante todo el proceso investigativo se tuvieron en cuenta criterios éticos que permitieron garantizar la voluntad de participación de los aprendices. Para ello, se contó con la autorización escrita de cada uno de ellos por medio del consentimiento informado (Anexo 3), documento que previamente se presentó y contenía la información de la propuesta investigativa, sus intereses y alcances, así como también se detalló la manera como ellos harían parte de este estudio y la participación de la investigadora con las distintas estrategias metodológicas. Se resaltó que el estudio no afectaría a los aprendices en ningún aspecto físico o psicológico, pues no abordaban temas que afectaran la sensibilidad humana. Por último, se aclararon dudas que estuvieron relacionadas con el tiempo de mi permanencia en el semillero, el otro semillero que estaba involucrado y mi formación en el doctorado.

Aun cuando no se trataba de temas susceptibles, se emplearon códigos para la protección de la identidad de los estudiantes, docentes y las instituciones educativas a las que ellos pertenecen. Los registros de audio, fotográficos y de grabación que se obtuvieron, fueron custodiados solamente por la etnógrafa y únicamente se emplearon para fines académicos, toda vez que los participantes lo autorizaron. De todas formas, las fotos fueron pixeladas con el fin de mantener el anonimato de los aprendices y en ningún momento se revelaron sus datos durante el escrito de este informe final. Es preciso resaltar que todos los participantes fueron tratados con equidad y total respeto, aunque si logré unos vínculos más fuertes (que aún se mantienen) con algunos, más que con otros. Esto hace parte de cualquier proceso social, y no implicó discriminación o preferencias de mi parte.

### **3.4. La estrategia analítica: el Análisis Crítico del Discurso (ACD)**

El ejercicio etnográfico de esta tesis doctoral marcó un énfasis crítico con el que se planteó unas apuestas que concuerdan con otras maneras de entender la etnografía desde lo colaborativo y crítico. Aunque la etnografía sugiere su propio proceso analítico, en este punto me distancio de ella para encontrar en el análisis crítico del discurso (ACD) una opción más acorde con las pretensiones críticas desde las cuales se comprendieron los discursos de los aprendices, respondiendo a una postura ética y política en el abordaje de la formación inicial investigativa. En coherencia con lo planteado, se eligió este tipo de análisis para identificar las relaciones de poder que permean los discursos y las prácticas educativas en la formación inicial investigativa. Estas pretensiones se conectaron con la perspectiva del ACD el cual “[...] se ubica en una perspectiva de disenso, de contra-poder, es una ideología de resistencia y al mismo tiempo de solidaridad” (Van Dijk, 1994, p. 7)

Como docentes, las estrategias que empleamos para enseñar a investigar están ligadas a las concepciones que tenemos sobre investigación, conocimiento y ciencia, las cuales se han construido en coherencia con los campos a los cuales nos adscribimos desde nuestro saber profesional. Por ejemplo, “[...] la enseñanza del quehacer científico, social y humanístico, está definitivamente amarrada a la forma de concebir y producir conocimientos sociales y en humanidades” (Sánchez, 2014, p. 12), pero incluso dentro de este campo se presentan matices epistémicos, metodológicos y prácticos al momento de abordar un fenómeno. Desde este panorama se entiende que los criterios establecidos en cada campo, orientan la práctica investigativa para la producción de conocimiento, y por ende su enseñanza, de modo que esta última puede variar de un campo a otro. Así, la

enseñanza de la investigación desde las ciencias sociales y las humanidades puede transitar por rutas formativas coherentes con sus objetos-sujetos de estudio.

Renunciar a los criterios cientificistas que rigen la investigación en las ciencias básicas experimentales y asumir otros caminos, son los retos a los que se enfrenta la enseñanza de la investigación desde las ciencias sociales y las humanidades. La encrucijada de cuestionar los tecnicismos de la investigación y a la vez mantener la aceptación de la comunidad académica, da cuenta de la difícil tarea a la que se enfrentan los aprendices en este proceso formativo. Al tratarse de una relación de enseñanza-aprendizaje, se hace referencia a unos conocimientos, en este caso teóricos- prácticos con respecto a la investigación, que son cuestionados por su interés técnico de producción y carácter de verdad, más que por su énfasis en la formación. Tales discusiones de los aprendices concuerdan con las reflexiones de Gadamer (1999) sobre cómo opera la verdad en las “ciencias del espíritu”, en las cuales, de acuerdo con el autor se hace referencia al “comprender” propio (p. 142) como criterio de objetividad. Así como ocurre con las ciencias del espíritu, en los semilleros se consideró imperante volver hacia la misma práctica, ya que solo a través de ella es posible volver al proceder mismo, como proceso hermenéutico de comprensión y autocomprensión, lejos del proceder del método científico.

Al reconocerse en las dinámicas formativas de los semilleros ciertos discursos dominantes sobre el conocimiento que condicionan su proceso formativo, se hizo necesario tender un puente que permitiera entablar un diálogo con la propuesta analítica del ACD. Esta estrategia analítica también se consideró conveniente para visibilizar las formas de resistencia que los aprendices contraponen a la práctica mecanicista y con ella

a los discursos dominantes de la enseñanza de la investigación. Así las cosas, la atención se centró en los discursos que permearon la formación inicial investigativa, aquellos que estaban establecidos y los que construyeron los aprendices durante la experiencia formativa. Los últimos como resultado de una reflexión continua sobre prácticas pasadas en acercamientos previos a la investigación, a partir de los cuales surgió el interés de oponerse y además transformar los procesos que ya se daban por sentado, desde su interior, es decir, desde la misma formación inicial investigativa.

Desde la perspectiva de Jäger (2003), el análisis del discurso se propone identificar el conocimiento de los discursos, explorar los contextos concretos de conocimiento y poder, y someterlos a crítica (p. 62). Ubicarme en esta perspectiva analítica contribuyó a escudriñar en los modos de poder consolidados institucionalmente en las universidades, a partir de los conceptos que se construyen sobre ciencia, conocimiento e investigación, y la manera como éstos determinan qué y cómo enseñar a investigar, visibilizándose el despliegue del ejercicio de poder que orienta el quehacer de los semilleros. La mirada de sospecha de los aprendices fomentó la actitud crítica frente al funcionamiento de este proceso formativo en sus campos de conocimiento y promovió saberes prácticos más flexibles, participativos y reflexivos que le dieron al semillero un sentido “formativo” en términos gadamerianos, configurando sujetos políticos, críticos con su formación.

Para comprender cómo se hiló la red de discursos se retomó la propuesta de Jäger (2003) quien brinda una mirada foucaultiana al ACD. Para Foucault existe una coexistencia entre los discursos, las cosas, los acontecimientos y la realidad. El autor reconoce entre estos elementos (ya sean discursivos o no) un juego de posiciones y de funciones cambiantes (Jäger, 2003, p. 72). De tal manera que, si el discurso cambia, el

objeto cambia su significado y además se convierte en un objeto diferente (Jäger, 2003, p. 76). En este sentido, con Jäger se afirma que todo lo que se halla en la conciencia humana se constituye en forma discursiva a través del saber que encierra un valor de verdad y por lo tanto se articula con mecanismos de poder. Al considerar tanto las prácticas discursivas (lo que se habla y se piensa) como no discursivas (lo que se hace) susceptibles a un análisis lingüístico, el autor propone de manera orientativa la operacionalización de la estructura del discurso (Jäger, 2003, p. 80), definiendo cada uno de sus elementos.

**Tabla 2**

*Operacionalización de la estructura del discurso*

<b>Elementos de la estructura del discurso</b>	<b>Definición</b>
Hilos discursivos	Son procesos discursivos temáticamente uniformes sobre lo que se ha dicho o lo que se dirá.
Fragmentos discursivos	Son textos o una parte de un texto que aborda un determinado tema. Se combinan para construir hilos discursivos.
Enmarañamiento de hilos discursivos	Fragmentos discursivos que hacen referencia a varios hilos discursivos (temas).
Acontecimientos discursivos y contextos discursivos	Aquellos acontecimientos en lo que se pone un especial énfasis político e influyen considerablemente en el discurso ulterior. El acontecimiento destaca el contexto discursivo con el que se relaciona el hilo discursivo.
Planos discursivos	Ubicaciones societales desde las que se produce el habla. Los hilos operan en varios planos: ciencia, política, educación, vida cotidiana, medios de comunicación, entre otros.
Posturas discursivas	Ubicación ideológica de una persona, grupo, institución o de un medio, desde la cual participan en el discurso y lo valoran.

	Es el resultado de implicación con los diversos discursos.
El discurso societal global en su enmarañamiento y en su complejidad	Los hilos discursivos dejan el conjunto del discurso social en un estado de enmarañamiento complejo, como consecuencia de la heterogeneidad de la sociedad, en la cual operan diversos grupos y subgrupos sociales.

Fuente: elaboración propia a partir de la propuesta de Jäger (2003, p. 85)

La estructura del discurso que plantea el autor ofrece un panorama de análisis a manera de “caja de herramientas” como él mismo lo denomina (Jäger, 2013, p. 87). De esta amplia gama de posibilidades, se decidió retomar los planos discursivos, acontecimientos discursivos y posturas discursivas. En esta acotación se tuvo en cuenta la intención de involucrar tanto las prácticas discursivas como las no discursivas. Con respecto a éstas últimas se relacionaron los *acontecimientos discursivos*, porque visibilizaron el accionar de los aprendices durante su formación. Y con respecto a las prácticas discursivas se tuvieron en cuenta los *planos discursivos* porque en ellos se evidencia la ubicación de los hilos, así como también se consideraron las *posturas discursivas*. Sin embargo, es preciso aclarar que, luego de una revisión teórica se decidió desistir de las posturas discursivas y retomar la propuesta Carmona (2019) y Echavarría y Carmona (2017) sobre *posicionamientos políticos*.

Carmona retomó la propuesta de la teoría interaccionista de Davies y Harré (1990), para hablar sobre posicionamientos políticos y brindar así un panorama más amplio frente al concepto de posturas discursivas. Debido a que el posicionamiento evidencia no solo la implicación de los sujetos, sino también el lugar de móvil y de acción de quienes participan en la conversación. Con ello, no solo es importante conocer las posiciones, sino

también cómo se posicionan los sujetos a partir de las prácticas discursivas y no discursivas. En consecuencia, con la teoría del posicionamiento político se ensancha la mirada ya que se enfoca tanto en la manera como el sujeto asume una posición, como en el modo en el que posiciona políticamente a los demás y a sí mismo (Carmona, 2019).

Incluir la categoría de posicionamientos políticos se consideró un elemento clave para fortalecer el análisis crítico del discurso, y además para ampliar los horizontes de comprensión del proceso de configuración de subjetividades políticas. Si se asume la subjetividad política como la acción de reflexividad que realiza el sujeto sobre sí mismo y sobre lo instituido, en el plano de lo público (Díaz, 2012), entonces los posicionamientos políticos posibilitarían reconocer tales acciones reflexivas que realizan los aprendices y que son expresadas en los diferentes lugares de ubicación desde los cuales emergen los discursos. En palabras de Carmona (2019) “[...] los posicionamientos políticos se constituyen en la forma de expresión de la subjetividad política, es decir, son la manera en que la subjetividad política se materializa en los procesos cotidianos de interacción frente a lo político” (p. 340). De manera que la pregunta por el posicionamiento político es también una pregunta por un asunto de la esfera pública (Carmona, 2019, p. 371)

Así las cosas, para poner en el contexto de la tesis doctoral estos tres elementos, se asumieron que, los *planos discursivos* se conformaron por las ubicaciones desde las cuales se produjeron los discursos de los aprendices. En ellas los hilos discursivos giraron en torno al plano del Conocimiento como punto de partida para reflexionar críticamente sobre cómo se conoce y qué procesos sociales están implicados. Los *acontecimientos discursivos* hacen alusión a los eventos que marcaron un hito en la experiencia formativa, es decir, aquellos que generaron algún impacto en los aprendices. En este sentido, se

identificaron dos sucesos importantes en la formación inicial investigativa de cada semillero: las salidas pedagógicas territorializadas y la puesta en escena de una obra de teatro titulada “Zara”. Por último, los *posicionamientos políticos* que los integrantes de los semilleros asumieron durante la experiencia de la formación inicial investigativa y cómo a durante la experiencia formativa llegaron a posicionarse.

Además, la estructura que plantea Jäger (2003) como un método posible para el análisis discursivo (p. 89), es considerada por el autor como pasos flexibles y, por lo tanto, están sujetos a variaciones. Para el caso del análisis de los discursos de los aprendices, no se concibieron como “pasos”, sino como unos momentos que se dieron de manera sincrónica y rizomática (Figura 6). Con la analogía de un árbol, se presenta la forma en que los discursos constituyen la base central (tronco del árbol), las ramificaciones abren paso a las diferentes ubicaciones que pueden tener esos discursos (planos, acontecimientos y posicionamientos) y todas las pequeñas ramificaciones con hojas conforman múltiples bifurcaciones que condensan las temáticas en las que se mueven los discursos (hilos discursivos).

### **Figura 6**

*Hilos discursivos y los tres elementos de la estructura del discurso*

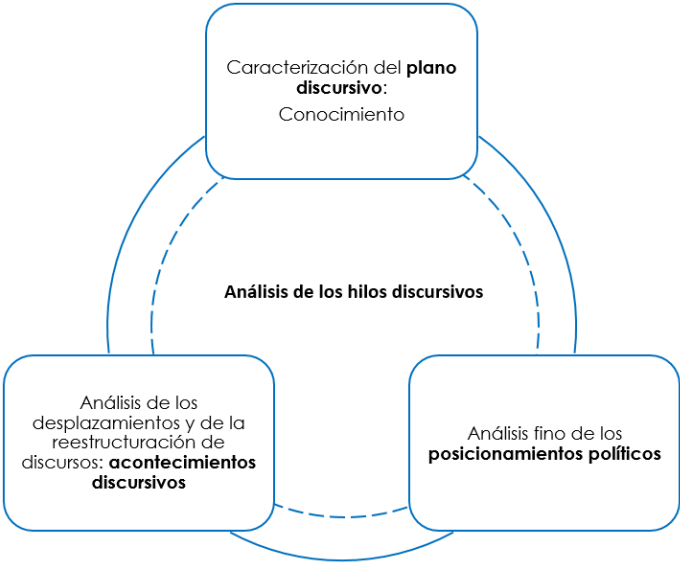


Fuente: elaboración propia

De acuerdo con lo anterior, se realizó una *caracterización del plano discursivo* en el que se ubicaron los discursos de los aprendices: Conocimiento, punto central de discusiones, reflexiones y propuestas de transformación de la formación inicial investigativa. En el *análisis de la estructura de los hilos discursivos* se identificaron los diferentes temas que se tejieron alrededor del plano del Conocimiento, los cuales en algunas ocasiones derivaban actitudes críticas de los aprendices, para ello fue necesario un *análisis fino de los posicionamientos*, que detectara una ubicación ideológica frente a los temas abordados. Y con respecto a los acontecimientos discursivos, se realizó un *análisis de los desplazamientos y la reestructuración de discursos* que permitieron dichos acontecimientos al interior de los mismos semilleros (Figura 7). Finalmente, se reconoció en los discursos una articulación entre planos, acontecimientos y posicionamientos, ya que los hilos giraron alrededor de un tema en común, permitiendo así la articulación y complementariedad de estos tres elementos.

**Figura 7**

*Método para el análisis discursivo*



Fuente: elaboración propia

#### **4 Cuarto capítulo: Hallazgos en los discursos que configuran subjetividades políticas en los aprendices de investigación**

En este capítulo se encuentran los principales resultados derivados del análisis de los discursos de los aprendices. Para ello, se tomaron tres elementos de las estructuras del discurso, que plantea el Análisis Crítico del Discurso (ACD): planos, acontecimientos y posicionamientos, tal como se explicitó en el apartado anterior. Tanto las preguntas orientadoras como los objetivos encaminaron la ruta de indagación que permitieron ahondar en los discursos que circularon en la formación inicial investigativa, en semilleros de Educación y Arte. Como ya se mencionó en el capítulo de metodología, estos semilleros se caracterizaron por proponer dinámicas formativas menos instruccionales y más flexibles, formarse desde los mismos contextos estudiados, abordar problemáticas de relevancia y pertinencia social, así como también porque la voluntariedad en el ingreso y permanencia.

Estos discursos visibilizaron unas apuestas que se relacionaron directamente con la configuración de subjetividades políticas, tales como: reflexión y transformación de los procesos formativos en investigación, lectura crítica de realidades sociales, construcción de conocimiento conjunto entre pares a manera de trabajo colegiado y participación activa. De esta manera, no solo se trató de aprender a investigar investigando, sino también actuando y posicionándose frente al impacto de la investigación educativa y la investigación en arte en la transformación de la sociedad y de sí mismo.

Durante la transcripción de la información, los relatos fueron codificados para garantizar el anonimato de los participantes. Además, esta codificación también posibilitó identificar el origen de la información que se obtuvo a partir de las diferentes fuentes,

permitiendo un análisis contextualizado de tiempo y espacio. De esta manera, al finalizar cada uno de los relatos aparecerán letras y números que corresponden a los códigos que aparecen a continuación:

U1: Universidad a la cual pertenece el Semillero de Licenciatura en Educación

U2: Universidad a la cual pertenece el Semillero de Arte Dramático

S: Sujeto participante

#: Número de sujetos que participaron en las entrevistas individuales y grupales  
(va desde el 1 al 19)

EC: Entrevista etnográfica - Cúcuta

EM: Entrevista etnográfica - Marquetalia

EG: Entrevista grupal

DC#M: Diario de campo - Marquetalia

DC#C: Diario de campo - Cúcuta

D#CU1: Diario de campo, Universidad 1

D#CU2: Diario de campo, Universidad 2

PrA: Documento producido por el semillero de Licenciatura en Educación. Es importante tener en cuenta que solamente obtuve autorización para acceder a la producción escrita del semillero de Educación, porque como ya se comentó anteriormente, los documentos del semillero de Arte cuentan con restricciones por tratarse de producción creativa, que debe ser protegida.

#### **4.1. Plano discursivo: Conocimiento**

El plano del Conocimiento está tejido por hilos discursivos que se entrelazaron para formar un entramado de tendencias temáticas, la primera propone “investigar para

construir conocimiento que contribuya a la comprensión de problemáticas sociales” y surge a partir de la crítica sobre la enseñanza investigativa centrada en lo instruccional. La segunda afirma que “el conocimiento se apropia entre pares y en relaciones de horizontalidad” para resaltar la importancia de las relaciones en estos escenarios académicos y dar cuenta de cómo se negocian las relaciones de poder en estos escenarios formativos. Entre estos hilos se entrecruzaron discusiones y reflexiones acerca del marco desde el cual generalmente se estructuran los conocimientos de los aprendices en los semilleros universitarios. Allí se identificó la necesidad de ampliar horizontes para reivindicar otras epistemes en la formación inicial investigativa. De esta manera, los hilos discursivos responden a los tres objetivos específicos los cuales se relacionan con las intenciones de formación, los intereses de vinculación al semillero y las acciones de los semilleros para involucrarse en las problemáticas estudiadas. Así como también se conectan con las preguntas de investigación, que indagan sobre cómo se establecen y despliegan estos procesos formativos y los horizontes epistémicos y políticos desde los cuales ocurre esta formación.

***4.1.1. Primer hilo discursivo: investigar para construir conocimiento que contribuya a la comprensión de problemáticas sociales.***

Las estrategias empleadas para posibilitar los primeros contactos con la investigación son esenciales en la vida universitaria, ya que facilitan o no en los estudiantes el gusto por este aprendizaje. Pero esto no debe ser solamente una cuestión procedimental, porque en las estrategias se refleja la manera como los docentes conciben la investigación para poner en práctica su enseñanza, y ese entender está cimentado por la trayectoria académica del docente, que encierra conocimientos y experiencias al

respecto. Por ejemplo, en el caso de estos semilleros, los docentes tenían un recorrido investigativo con un énfasis crítico arraigado a su quehacer formativo, que se vio reflejado en las estrategias metodológicas empleadas por los semilleros: etnografías, en los referentes teóricos que resaltaban la mirada social de la investigación y en promover las dinámicas participativas y reflexivas en los estudiantes.

En coherencia con esto, los aprendices cuestionaron no solo las estrategias rígidas con las que se enseña a investigar, sino también algunas actitudes de docentes que no contribuyeron a cultivar el gusto por la investigación. Tal como se evidencia en las siguientes líneas, en las cuales se comparan las clases monótonas con la experiencia actual en el semillero:

[...] ese señor (antiguo docente de investigación) para él la investigación es memorizar... es terrible acordarse y vernos dos o tres años después de que el un día nos dijo “ustedes en pregrado nunca van a lograr nada, nunca van a hacer una investigación, apenas van a aprender un método” y la verdad yo siento que aprendí muchísimo, más que un simple método como él lo planteaba (S9U1EG).

[...] en mis clases de investigación no hallaba alegría alguna, siempre las veía aburridas y monótonas, sentía que no aprendía más allá que técnicas para realizar un trabajo (como lo era aprender una vasta teoría, pero no entenderla bien porque no se llevaba a la práctica). (PrA).

[...] ahora, siendo parte de este semillero, he aprendido que investigar no es solo llevar un diario de campo y escribir lo que observaba. Con esta experiencia, que hasta ahora está comenzando, me he dado cuenta que la investigación es una labor

muy bella, en la cual puedo llegar a comprender al otro si me pongo en sus zapatos, si aprendo a percibir el mundo desde otros ojos, y de eso se trata todo esto, de ampliar mi mirada a través de lo que vivo. (PrA).

[...] en las clases nos hacen odiar la investigación, porque es una investigación de otro orden, más técnica como circunscrita a otro sentido [...] (S18U1EG).

Estos relatos reflejan el sentir de muchos de los aprendices que concuerdan con la actitud despreocupada de ciertos docentes y además deja ver el impacto de su rol en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la investigación. De acuerdo con lo anterior, surge el interrogante frente a cuál es el perfil del docente que enseña a investigar, debido a que no solo debe contar con conocimientos en este campo, sino también con un claro interés por sembrar en los estudiantes el deseo por indagar y por desarrollar en ellos la capacidad de asombro. Pero garantizar que el perfil docente se ajuste a las necesidades que plantea la enseñanza de la investigación es un tema que compete a la unidad encargada de estructurar la oferta académica en las universidades. Estas reflexiones también se desplazan a los escenarios que no están en el plan de estudios, como es el caso de los semilleros, ya que, aun encontrándose por fuera de este plan, deben contar con la misma rigurosidad formativa y compromiso tanto de la institución educativa como del docente.

Adicional a este cuestionamiento, se encuentra la crítica a la rigidez en la enseñanza de la investigación desde las Ciencias sociales y las Humanidades. Un punto álgido para los aprendices se dirigió a hacer énfasis en la necesidad de desligar la experiencia del semillero de la asignación de nota. El semillero se asume como un espacio alternativo al plan de estudios, que no se basa en la lógica de la medición del aprendizaje a

través de una valoración numérica. Por lo tanto, se trata de un espacio abierto y de participación voluntaria que acerca a los estudiantes y docentes a las dinámicas de la investigación. El carácter flexible del semillero potencia otras posibilidades formativas que sobrepasan el alcance de una asignatura, pues se espera que haya un mayor énfasis en el “proceso” que en el producto, porque hay algo más allá de los criterios numéricos, para dar cuenta del proceso formativo que pone un sello único a quienes hacen parte de él, como lo afirman los siguientes relatos de los aprendices:

[...] si la enseñanza de la investigación se limita a una nota, no se está llegando a nada [...]" (S1U1EG).

[...] no hemos escuchado que otro grupo se le haya medido a este tipo de formación investigativa, entonces estamos hablando de una “élite” de un grupo de estudiantes que si estamos en una formación diversa [...] es algo distinto porque no se limita a una nota [...] (S2U1EG).

[...] la investigación es un proceso en sí, es un proceso en el que nosotros estamos aprendiendo... pero eso se da cuando nosotros mismos rompamos la barrera de que la investigación es una asignatura más, y que sería tomar la investigación como un proceso. (S7U1EG).

A partir de la actitud crítica frente a las estrategias de enseñanza en la investigación, los semilleros encontraron en la inmersión en el contexto estudiado una posibilidad de aprender en vivo. Para ello, ambos semilleros se apoyaron en estrategias etnográficas que facilitaron el ingreso y el contacto con el contexto y con los sujetos, al igual que posibilitó la construcción de conocimiento desde el entorno problematizado.

Con estas dinámicas, los aprendices asumieron el reto de desbordar el aula de clase y desplazarse hacia donde se encontraban los actores, ¿quiénes más que ellos mismos podían dar cuenta de manera detallada y única sobre la cotidianidad de sus vidas? Así se llevó a cabo un ejercicio comprensivo y consciente, porque fue propuesto por los mismos aprendices, para conocer de cerca las dinámicas en cada contexto, tal como se refleja en los relatos:

[...] uno aprende es practicando, no solamente de la teoría, porque la teoría cualquiera te la puede dar... uno lo vive por medio de la experiencia, que es lo más importante [...] (S10U1EG).

[...] que se aprenda a partir de las necesidades pedagógicas y de aprendizaje en la zona, el ambiente, la naturaleza, las costumbres y todo aquello que le da su toque auténtico a la práctica educativa (PrA).

[...] a ellos (los estudiantes) no se les enseña a investigar hipotéticamente o en un simulacro, sino que ellos son conscientes de que llegan a estudiar y a comprender, para solucionar el problema que ellos mismos vieron. (S19U1EG).

Formándome como docente investigadora aprendí a leer el contexto y a observar con agudeza el lenguaje corporal de mis estudiantes ¿qué sienten? ¿Qué piensan? ¿En dónde está su atención? ¿Qué llama su atención? mi saber pedagógico creció dentro del propio contexto, el de la escuela rural en donde eres foráneo, donde eres el profe de Bogotá, donde fui una aprendiz y sin darme cuenta me fortalecí como profesional dentro de la verdadera práctica docente. Es en este capítulo de mi carrera donde reconozco al otro en su propia diferencia, fuera de prejuicios y es

aquí donde se construye saber por medio de la acción participativa y reflexiva en comunidad, pues nos formamos juntos. (PRA).

Entrar en los contextos investigados desde las estrategias etnográficas facilitó en ambos semilleros el contacto con los participantes, como una propuesta para hacer frente al aprendizaje mecánico de la investigación y encontrar otras formas de aprender que permitieran un acercamiento desde las propias vivencias. En el caso del semillero de Educación los aprendices ingresaron a instituciones educativas y trabajaron de la mano con estudiantes, docentes y padres de familia. Con respecto al semillero de Arte, los aprendices realizaron un ejercicio de autoobservación, donde ellos mismos eran los sujetos de estudio, pues a partir de la estructuración de la obra, respondieron la pregunta de investigación acerca de cómo se forma el artista en el arte dramático. Con lo abordado hasta el momento, se afirma que la formación inicial investigativa en los semilleros se fundamentó en una naturaleza experiencial para un ejercicio comprensivo de su propia formación y del tema estudiado.

En este sentido, los aprendices además de realizar revisiones y discusiones teóricas, aprendieron desde la experiencia directa. Se trató de un conocimiento que se construyó, confrontó y robusteció en el mismo contexto, a manera de *conocimientos situados* como lo plantea Haraway (1991). Se retoma la propuesta de la autora porque en los conocimientos construidos por los aprendices hay un lugar que los arraiga y les da sentido, ya que éstos no se construyeron en lo abstracto, sino que partieron de las experiencias propias como investigadores y participantes. Pues para hablar sobre los docentes y los artistas tenían que remitirse a vivir lo que ellos han vivido desde su actuar cotidiano. Lo anterior se evidencia en las siguientes narraciones escritas de los aprendices,

que están cargadas de lo que para ellos significó desubicarse del lugar de investigador-observador y afirmarse en el lugar del otro:

Desde mi (poca) experiencia, he aprendido que hay que vivir, sentir, empaparse del otro, conocerlo, entender su vida; untarse del mundo que nos rodea es la única manera con la que podremos llegar a aprender y comprender, y es hasta ese momento en el que tenemos tantas vivencias en nuestra piel, que nos damos cuenta de lo que hemos adquirido, un sinfín de sensaciones que quedan marcadas por toda la vida. Con este semillero, he llegado a entender eso: que ser maestro es ser y hacer parte de este mundo (PrA).

Pero, ¿cómo es posible cambiar mi percepción del mundo? Pues esto lo he logrado al estar en contacto con las personas, y en especial, con los estudiantes, ¡sí! esos seres que me han enseñado el valor que tiene la escuela, porque muchas veces se tiene una idea de cómo se debe educar o enseñar, pero es estando con ellos que en verdad se logra vivir lo que es ser un profesor. Al estar en contacto con ellos, me he dado cuenta que soy yo la que tiene mucho que aprender, porque no basta con preparar un tema y llevar el material a una clase. Para llegar a ser una excelente profesora, primero debo conocerlos y entenderlos. Un maestro no es simplemente el que enseña algún tema, un maestro es aquel que marca la vida de sus estudiantes, dejando en ellos un aprendizaje para la vida, y como maestra en lenguas, sé que usando el lenguaje puedo marcar su vida al enseñarles que lo perciben con sus ojos es tan solo una pequeña parte del gran mundo (desconocido) en el que estamos; y no solo es eso, un maestro es aquel que aprende de todos y de cada uno de sus

estudiantes, porque cada estudiante es un mundo que te enseñará cada vez más sobre cómo ser mejor. (PrA).

Los conocimientos situados retaron la enseñanza instruccional de la investigación porque impulsaron el aprendizaje desde otras miradas epistemológicas y metodológicas que acercaron a los aprendices al contexto, no el que aparece en los diarios, la televisión o los libros, sino al contexto real, el que se vive a diario. Y a partir de allí reflexionaron, comprendieron y construyeron conocimiento de los otros y de sí mismos, de sus prácticas como investigadores y futuros profesionales. Desde esta perspectiva vivencial de la investigación, hay una mayor apropiación del proceso formativo y de las problemáticas, lo que se reflejó en el compromiso social que asumieron los aprendices y en el lugar determinante que se situaron el acto educativo y la práctica artística en la sociedad. Porque la investigación también permitió indagar por el sentido de la formación profesional y por la cualificación de la misma para lograr aportes al contexto real, tal como se evidencia a continuación:

[...] (el arte) permite que uno esté en esos escenarios sociales lógicamente para impactar y promover cambios, o sea es un objetivo, un objeto, una necesidad del arte... (S15U2EG).

[...] la tarea pedagógica es muy humana, más allá de enseñar un tema tú estás tocando personas y eso me parece lo más valioso y lo que más me impacta [...] ver que en contexto tú te enfrentas no solamente a una persona sino a toda su historia [...] (S4U1EC).

No vale solo con tener una voz fuerte, con ser alta, no vale ser fuerte [...] no vale eso [...] eso es el segundo plano, el primer plano es como ser humano, es lo más

lindo de la vida. (S1U1EC).

La investigación desde una intención comprensiva permitió reflexionar críticamente sobre dos ejes, sobre sí misma al cuestionar las estrategias empleadas para la formación inicial investigativa desde las Ciencias Sociales y las Humanidades, y también permitió problematizar la formación profesional, con la inmersión de los aprendices en la práctica artística y educativa. Con la investigación se potenció el ejercicio comprensivo que sentó las bases para el reconocimiento de la importancia de la formación política en los docentes y artistas. Debido a que tanto la Educación como el Arte cumplen una función social, pues están llamados a promover la conciencia crítica sobre lo que sucede en el mundo. El Arte, por ejemplo, no se limita a entretener, sino que se propone confrontar y reflexionar sobre los problemas sociales. Y la Educación por su parte, debe generar impactos académicos, humanos y culturales:

[...] el arte y, sobre todo, el teatro, de por sí es un hecho político [...]. El fin del teatrista, como yo lo veo, no es mostrar la realidad de las cosas, sino lo que son las cosas en realidad, o sea, develar todas esas cosas que están ocultas y hacerle ver a la sociedad qué es lo que está pasando [...]: ¡abra los ojos!” (S12U2EG).

El crecimiento profesional de un maestro está en la reflexión de sí mismo y de su trabajo. Crecer profesional y personalmente fue percatarme que la pedagogía que libera al ser no está escrita en los libros lo que libera y humaniza es la pedagogía que es consciente que aún hay mucho por decir, escribir y ejecutar. (PrA).

[...] mis expectativas están ciertamente en el rol que desempeña la escuela en la construcción de paz, y especialmente en la enorme contribución que puede hacer

la educación para la paz en territorios que han vivido fuertes episodios de violencia, como lo es nuestro pueblo colombiano. (PrA).

Estos testimonios remiten a plantear a la academia el reto de una formación en investigación que no se limite al aprendizaje de conceptos, teorías o metodologías, sino que propicie también espacios para el aprendizaje desde el contexto y que promueva un ejercicio reflexivo constante del quehacer investigativo y profesional. A partir de tales inconformidades surgieron propuestas formativas comprensivas que se enfocaron a considerar más el proceso que el producto formativo y de considerar otras maneras de construir conocimiento, en el mismo contexto, marcándose así el sentido político de la práctica profesional e investigativa. En este sentido, durante esta experiencia formativa de carácter comprensivo se propició la configuración política de aprendices en tanto investigadores en formación y futuros profesionales, mediante ejercicios reflexivos, en la acción en contexto y con el trabajo colaborativo.

Las apuestas por construir conocimiento situado remitieron también a plantear un sustento epistemológico y práctico coherente con las intenciones formativas, orientadas a fomentar en los aprendices una lectura de la problemática desde una perspectiva más sensible y comprometida con lo social. Para ello, fue indispensable la apropiación de la comprensión como estrategia para ahondar en las problemáticas, porque para los aprendices de ambos semilleros el interés estaba más allá de dar un reporte con una descripción superficial para aprender pasos de la investigación. La intención ahondó en una necesidad por comprender, a manera de lo propuesto por Habermas (1990) como un esfuerzo por comprender un contenido a través de la pregunta reflexiva acerca de cómo ha llegado el otro a su opinión (p. 233), es decir, había una inquietud por acercarse de una

manera vivencial, a la formación de docentes en zonas de conflicto y de artistas en la acción social, pues en esas preguntas se veían reflejados ellos mismos, desde sus expectativas, retos e incertidumbres.

#### ***4.1.2. Segundo hilo discursivo: El conocimiento se apropia entre pares***

Para hablar sobre las relaciones que se tejieron en los semilleros, iniciaré primero enfatizando que las relaciones que allí se dieron, también estuvieron atravesadas por relaciones de poder, como sucede en muchos grupos sociales. El poder es entendido como constitutivo de lo social (Mouffe, 2007), y por ello, estructura las relaciones entre individuos, grupos e instituciones. Por tanto, las relaciones de poder median las interacciones humanas, pero, ¿qué tipo de relaciones se construyen?, y, ¿con qué finalidad? De acuerdo con Mouffe (2007), el poder se relaciona comúnmente con el autoritarismo y la intención de dominación. Según la autora, la supremacía de unos sobre otros puede promover la separación del “nosotros”, de una vida en conjunto, ya que se abre una brecha entre quienes dominan y son dominados. Entonces, para la autora el poder puede propiciar relaciones coercitivas que polarizan la vida en comunidad, porque en estos casos, para ejercer el poder se recurre a estrategias que coaccionan la integridad del otro. Estas estrategias pueden considerar el uso de la fuerza física u otras más indirectas y sutiles para conseguir la alineación de comportamientos en pro de un solo resultado: obediencia. Incluso, algunas de estas estrategias pueden estar socialmente aceptadas y ser ejecutadas por los gobernantes, instituciones sociales, dentro de grupos sociales o en las relaciones entre sujetos.

Sin embargo, estas situaciones generalmente no se evidencian en escenarios formativos, sino que las relaciones de poder se establecen a manera de persuasión y no de

dominación. Por ejemplo, el estudiante líder gozó de una posición de poder, que, a pesar de no ser tan marcada en ambos semilleros, sí se empleó para establecer límites, asignar responsabilidades y monitorear las actividades. La distribución de tareas se realizó de una manera equitativa y negociada, pero fueron solo algunos los encargados de verificar su cumplimiento. El líder también hacía frente a los intereses del semillero en escenarios o situaciones a los que no podían asistir todos los integrantes. De esta manera, disponía de una mayor cercanía y un mayor conocimiento de las formalidades institucionales e incluso, académicas. Por ello era el delegado para las tareas administrativas y estratégicas que demandaban conocer directrices y procedimientos en la universidad, por ejemplo, para solicitar permisos, avales, apoyo y consultas. Y a pesar de que los liderazgos circularon y no quedaron estancados inmóviles en una sola persona, quien se destacaba por sus habilidades para orientar y establecer empatía con el grupo se encargaba de supervisar el trabajo, articular esfuerzos, motivar la participación, dinamizar el grupo y desarrollar tareas administrativas.

En este sentido, en los semilleros las relaciones de poder también se expresaron como un medio de persuasión para garantizar el funcionamiento del mismo, una estrategia de sutil convencimiento para influir sobre comportamientos, actitudes u opiniones sin usar la fuerza. Entonces, a diferencia de lo expuesto inicialmente por Mouffe (2007), en este escenario no se evidenció manifestación de una autoridad que demanda obediencia, sino que sobresalió la persuasión que presupone igualdad y que opera a través de un proceso de argumentación, más hacia lo propuesto por Arendt (1996). Precisamente, a partir de la justificación sobre la necesidad de fortalecer ese espacio de construcción conjunta, se motivó a los aprendices a cumplir con las responsabilidades asumidas en el semillero, que

como ya se dijo, no eran obligatorias porque el semillero no se considera un requisito académico. Se trató de promover un sentido de pertenencia con el semillero y con la profesión, una conexión entre seres humanos que no reta ni coarta, sino que persuade y acompaña:

Dos de las estudiantes hacen referencia a su sentimiento de afecto y conexión que sienten con el docente y sus compañeros, lo cual les recuerda que no están solas en el aprendizaje de la investigación (DC3U1).

Con respecto a la figura del docente en ambos semilleros, en ocasiones y voluntariamente disminuía su protagonismo, para permitir que los estudiantes asumieran procesos, potenciando la autonomía. Las relaciones con los estudiantes se caracterizaron por ser cercanas e incluso se construyeron relaciones afectivas. Y en muchas de las reuniones algunos estudiantes se quedaban a comentarle algún caso personal al docente, lo cual sucedió en ambos semilleros. Entonces, el docente no representó una relación autoritaria de poder en cuanto al control, pero sí una referencia de saber en cuanto a conocimientos académicos y experiencia de vida. Esto permitió fortalecer los lazos afectivos entre docente y estudiantes, fomentando además el compromiso el trabajo autónomo. Pero especialmente, se visibilizó una figura de docente que a partir de sus prácticas pedagógicas rigurosas y sensibles, ganaron credibilidad entre los estudiantes, que reconocieron la importancia de compartir el conocimiento y de permitir que los estudiantes fueran protagonistas de sus propios procesos, así como se evidencia en algunos testimonios:

[...] los docentes buscaban orientar procesos sin que [...] [fuera] necesario imponer, ya que ellos mismos (los estudiantes) [...] [proponían] y [...] [creaban] situaciones (DC4U2).

[...] si algo ha tenido de particular el maestro en este semillero, es potenciar la autonomía de los chicos, o sea, ellos son capaces de hacer las cosas, tanto que el maestro puede desaparecer y el grupo sigue en su deseo de formación [...] (EIC19)

Con lo expuesto hasta el momento, se evidencia que en los semilleros se mueven relaciones de poder con intenciones diferentes a la dominación y que, por lo tanto, están más relacionadas con la persuasión y el interés de permanecer voluntariamente en este escenario. De esta manera, se fomentó un sentido de autocontrol y compromiso grupal, que fue suficiente para que los estudiantes reconocieran la importancia de cumplir con las responsabilidades establecidas. Así, la práctica pedagógica investigativa se flexibilizó y se reconfiguró no solo en el contenido y sus estrategias, sino también en tanto los roles de sus protagonistas, donde se acentuaron las relaciones afectivas entre docentes y estudiantes. Lo cual supone que esta práctica se fortalece con un perfil de docente que permite la emergencia de sujetos autónomos y críticos, y que además asume el reto de conservar una posición de apertura al conocimiento y de diálogo de saberes con los estudiantes, renunciando al estatus del “científico” y desligándose de las figuras tradicionales de poder, para potenciar y potenciarse como sujetos políticos.

Por otra parte, la frecuencia en los encuentros y el trabajo colaborativo fueron esenciales para establecer unas dinámicas que facilitaron el involucramiento entre los aprendices, es decir, la construcción de vínculos afectivos. Es preciso aclarar que esta implicación no solo se trataba de contacto físico, sino que se adentró a las esferas íntimas

del amor como expresión de los lazos emocionales y de la solidaridad como la común orientación de valores, son dos dimensiones que comprenden las interacciones sociales (Honneth, 1997) y que se explicitaron en el día a día de los semilleros de investigación:

En el semillero, se construye un ambiente de amistad, de confianza, diferente de las dinámicas de una educación tradicional, además, es una posibilidad de ponerse en la piel del otro (DC5U1).

[...] ha sido un espacio de cofradía, de fraternidad, de amistad, de solidaridad, de empatía, y creo que es uno de los espacios dentro de la universidad que yo identifico, [...] en mis facciones profesionales, me siento auténtica, me siento serena, me siento segura, con posibilidades de crear, me siento participativa, siento que mi palabra es importante y, al mismo tiempo, me estoy formando” (S19U1EG).

P comenta lo reservada y tímida que era antes de entrar al semillero, y que esta experiencia le ha servido para poder mostrar quién era y expresarse libremente sin que la juzguen. En ese momento dos de las integrantes comentan que ellas ahora son más sensibles y diferentes gracias a la experiencia del semillero, que las hizo acercarse a los otros [...] (DC3U1).

El amor y su modo neutro de empleo: las relaciones amorosas, tienen como base los lazos afectivos recíprocos que se construyen entre los sujetos (pareja, amigos, familia) (Honneth, 1997, p. 118). Por lo tanto, las relaciones que se establecieron entre los integrantes de los semilleros correspondían a un interés, un gusto, e incluso, a la necesidad de establecer y mantener relaciones en las que pudieran desplegar su diversidad y

autenticidad. De hecho, en diversas ocasiones, los aprendices se encontraron para otras actividades que implicaban el fortalecimiento de vínculos, por ejemplo, celebrar una fecha especial, o en el marco de las mismas reuniones, se destinaba algún tiempo (a veces planeados, otras veces no) para compartir. En el semillero de Educación eran comunes los encuentros a modo de ritual, es decir, con un valor simbólico orientado a reflexionar sobre algún tema y a su vez promovían la consolidación del grupo. Por su parte, el semillero de Arte destinaba el momento de cierre de cada sesión para que sus integrantes pudieran expresar cómo se sentían, no solo con respecto al ensayo, sino también en relación con otros aspectos de su vida. A continuación, se presentan dos fragmentos de los diarios de campo en donde se consignaron sesiones que se dieron a manera de rituales:

H empezó con su presentación. Hizo apagar las luces y nos mostró un álbum que hizo en el colegio cuando era niña, tenía fotos, dibujos, recortes y algunos escritos. Nos repartió unas bombas que inflamamos según sus indicaciones, al pensar en personas cercanas, vínculos, sentimientos [...] luego la marcamos y la rotamos para que todos pudiéramos escribirle algo. Tuvimos la oportunidad de plasmar con palabras o dibujos lo que pensábamos del otro. Recibí una bomba con palabras y mensajes muy bonitos. Continuó I, colocó en cada silla una hoja hacia abajo, indicó que no la podíamos ver todavía. Dijo que era algo que ella había escrito, se puso de espaldas, dio la orden de voltear la hoja y ella empezó a leer. Con su voz tímida, a veces titubeando, desnudó sus pensamientos...Nos dejó casi sin palabras por la profundidad de sus preguntas y reflexiones sobre el ser. Continuó A, puso una presentación en el computador. Cuando apenas iba empezando a hablar sobre su familia, le tembló la voz y continuó entre lágrimas. Narró momentos difíciles y

alegres de su vida, acompañados de fotos de su infancia hasta el momento actual. Con voz temblorosa, entre cortada y algunas lágrimas terminó. Siguió P, se sentó y nos leyó algo que escribió en su celular. Nuevamente algunas lágrimas al narrar momentos cruciales en sus vidas y hablar de personas que aman. Continué yo, acompañada de un breve texto y algunas fotos, brevemente les conté algunas cosas de mi vida, mi familia y alguna que otra intimidad. Por último, Z [...] estaba bastante inquieto, habló un poco de la etapa en la cual está en su vida. Pronunció pocas palabras, se veía un poco confundido y pensativo, pareciera que estuviera pasando por un momento decisivo en su vida, de conocimiento de sí mismo. Nos comentó que había traído dos canciones para hacer karaoke, pues pensaba que con la música se podía expresar mucho. Mientras sonaba la música nos sacó a bailar a casi todos (DC12U1).

Empiezan la ronda individual de reflexiones, la mayoría coincidió con las mejoras en la comunicación con las miradas y el cuerpo y los avances individuales. También coincidieron con la falta de mayor apropiación y autonomía en las etapas, ya que en muchas ocasiones esperan a que el líder de alguna señal o inicie el siguiente movimiento. Una de las estudiantes no quiso hablar, y aunque estuvo en toda la jornada, se notaba un poco callada y algo ausente, sentada con la cabeza entre las piernas [...] Al despedirme noté que el docente hablaba a solas con un estudiante, parecía que le daba consejos, y pensé que este espacio de aprendizaje es también una posibilidad para construir vínculos (DC3U2).

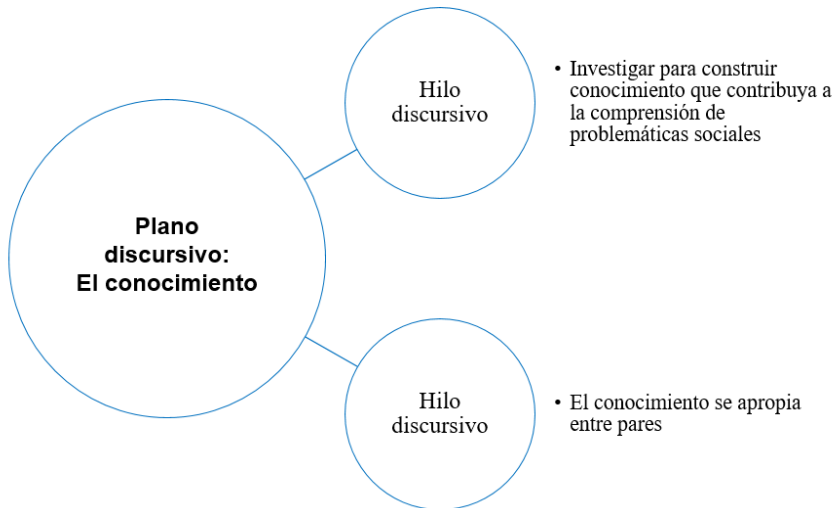
Es importante reconocer el rol de las relaciones afectivas en los semilleros de investigación, como característica de la interacción social que acompañan la construcción

de conocimientos. Ese escenario íntimo del grupo que en ocasiones pasa desapercibido o se da por hecho, se retoma para exaltar la importancia de la vida relacional en la configuración de subjetividades políticas. Pareciera que a los aprendices los mueve no solo el interés por el conocimiento sino también los afectos hacia los otros, el interés por encontrarse y entregar una parte de sí, de sentirse soportado en la presencia de otro, una presencia que anima, respalda, escucha, potencia, reta, cuestiona y valora. Entonces, las sesiones del semillero cobraron sentido como espacios de vinculación, se convirtió en una apuesta frente a los encuentros escuetos para asignar tareas y desarrollar un proyecto. El desafío por resaltar la afectividad en la formación inicial investigativa fue una apuesta política de los aprendices con el proceso académico y como responsabilidad de reconocer al otro en sus diferencias y aun así amarlo y apoyarlo, evidenciándose así, pistas con respecto a la configuración política de los aprendices en los semilleros.

**4.1.3. Conexión entre los hilos discursivos en el plano del conocimiento**

**Figura 8**

*Hilos discursivos en el plano del Conocimiento*



Fuente: elaboración propia

Los hilos discursivos que giraron en torno al plano del Conocimiento no representan una jerarquía en su aparición, ni una presencia aislada en el mismo, por lo que se conectan entre sí a manera de tejido, formando una urdimbre en torno a la reflexión sobre las estrategias que se instauran en la enseñanza de la investigación, para acercar a los estudiantes al conocimiento. Las comprensiones a las que llegaron los aprendices a partir de la crítica sobre la instrumentalidad de esta práctica pedagógica, convergen en las preguntas sobre el cómo y el para qué formar en conocimientos sobre investigación. En efecto, en los discursos de los aprendices se constata que a partir de esta formación puede identificarse una finalidad que va más allá de la adquisición de conocimientos.

A partir de estas reflexiones se manifiestan las intenciones formativas que se cimientan en una actitud crítica frente al proceso académico. Pero adicionalmente se reconoce el interés de los aprendices por formarse con otros, es decir, por construir una red de relaciones en respuesta a un interés por fortalecer lazos afectivos. Tomando estos hilos discursivos se reconoce que la formación inicial investigativa no solo responde a intenciones relacionadas con la obtención del conocimiento, por lo que se amplía a otros escenarios de vida social. En este ensanche de las intenciones formativas se rompieron los moldes rígidos de la enseñanza investigativa y los aprendices se identificaron como artífices de su propio proceso de aprendizaje, lo cual dirige a reconocer a los semilleros como escenarios de configuración política de sujetos, en tanto se propició en ellos la reflexión, y el interés por formarse de manera conjunta.

Al concebir a los semilleros como escenarios políticos y sociales, se reafirma que la ciencia y los procesos de formación en investigación, se fundamentan en prácticas que instauran una cultura investigativa acorde con los campos de conocimiento. Para el caso de los semilleros se asumió la investigación como un proceso de construcción conjunta, que trasciende de los aportes académicos hacia las contribuciones sociales. En este sentido, las dinámicas en los semilleros de investigación concuerdan con lo propuesto por la sociología de la ciencia y conocimiento científico, en tanto se identifican elementos culturales que afianzan a la ciencia como institución social. (Lamo de E, González, y Torres, 1994, p. 465).

#### **4.2. Posicionamientos políticos**

En este apartado se hace un distanciamiento del planteamiento de Jäger (1996) sobre su propuesta de posturas discursivas para el ACD. Para el autor, la postura discursiva se asume como una “[...] específica ubicación ideológica de una persona” (p. 47), tal ubicación supone una implicación del individuo o del grupo para participar en los discursos y valorarlos. De esta manera, la postura discursiva orienta el sentido desde el cual se producen y reproducen los discursos en una sociedad. Sin embargo, esto parece insuficiente para dar cuenta no solo de la ubicación sino del cómo se ubican, aspecto que se amplía en la propuesta de Echavarría y Carmona (2017) y Carmona (2019), quienes desde la categoría “posicionamientos políticos” hablan de la manera como los sujetos construyen un lugar de ubicación político (Carmona, 2019, p. 159). Estos autores sustentan su propuesta desde la teoría interaccionista, de Davies y Harré (1990) para brindar un panorama más amplio a la “ubicación” del sujeto, otorgándole un lugar móvil y de acción cuando participa en la conversación.

Con ello, no solo es importante identificar cuáles son las posiciones, sino también conocer cómo se posicionan los sujetos, ya que así se tienen en cuenta otros elementos de las interacciones sociales con las cuales se llegan a dichos posicionamientos. En consecuencia, la teoría del posicionamiento político se enfoca tanto en la manera como el sujeto asume una posición, como en el modo en el que posiciona políticamente a los demás y a sí mismo (Carmona, 2019). Durante la formación inicial investigativa, estos posicionamientos representaron un elemento crítico que estaban acompañados de propuestas de acción, que surgieron como una alternativa ante el discurso hegemónico que se construye con respecto al ideal de enseñanza de la investigación y la formación profesional. En este sentido, se presentan a continuación los posicionamientos políticos que se identificaron en los discursos de los aprendices, producto de la lectura crítica acerca de la formación inicial investigativa.

Durante las conversaciones con y entre los aprendices había una intención de *cuestionar la enseñanza instruccional y despolitizada de la investigación*. Para iniciar a desarrollar el fundamento de este primer posicionamiento político es importante aclarar que los aprendices asumieron su formación como un “proceso”, desligado de un carácter mecánico, para reconocer en él un constante desarrollo y progresión, tal como lo propone Gadamer (1999, p. 40). Este posicionamiento político surge frente a la enseñanza investigativa que se limita al aprendizaje de pasos mecánicos para elaborar un proyecto, que muchos de ellos han presenciado en el día a día de sus clases. Las dinámicas investigativas poco flexibles de experiencias pasadas, motivaron a los aprendices ingresar al semillero y hacer de él un espacio que revolucionara este tipo de formación, haciendo

frente a situaciones como las que reporta una aprendiz en el siguiente relato: “[...] hay profesores que llegan y ‘lean esto y hablamos la próxima clase’ y ya” (S10U1EG).

En este sentido, rescatar el aprendizaje de la investigación como un “proceso”, corresponde a una apuesta por encontrarle su sentido. A manera de un acto de resistencia, los aprendices se apropian de la formación como un proceso que, tal como ellos lo indican, “[...] no es cualquier proceso” (EGU1S9), porque es compartido intersubjetivamente, reflexionado y cuestionado en dos escenarios bastante discutidos por las comunidades académicas: el cómo y el para qué del aprendizaje de la investigación. En este punto se hace interesante indicar que el proceso desborda lo estructural de la enseñanza y ahonda en dinámicas de tipo más subjetivo e intersubjetivo de los aprendices, en palabras de ellos, se trata de “[...] un trabajo introspectivo propio y también grupal, que es el trabajo de cómo yo me veo reflejado en mis compañeros y cómo puedo yo aportar [...] y además es también la escucha, el estar ahí, sentirse presente y que puedo aprender de los demás para mejorar mi trabajo” (EGU2S14)

Apostarle al proceso permite posicionar la formación inicial investigativa como una estrategia que contiene una intención de formación hacia una visión crítica de mundo, porque no se restringen a las acciones dentro del semillero, sino al pensar y actuar incluso fuera de él, es incluso “[...] (en un) proceso formativo, universitario uno espera que haya unos principios éticos que se categoricen” (EGU2S15). Asumirse como un aprendiz con fundamentos para la acción y reflexión, permite evidenciar el compromiso académico y social que se interioriza en ambos semilleros. Estos fundamentos fueron identificados y apropiados al reafirmar la investigación y su enseñanza, como un proceso que transformó pensamientos y lenguajes (prácticas discursivas) con respecto al cómo y para qué

investigar, y los materializó en acciones (prácticas no discursivas) orientadas a proponer otras maneras de ser y hacerse investigador desde metodologías etnográficas con énfasis comprensivo.

A partir de estos posicionamientos políticos se produjeron y reprodujeron los discursos, tal como lo afirma Carmona (2019) cuando cita a Davies y Harré (2007), “Una vez que se hace propia una posición particular, una persona inevitablemente percibe el mundo desde el punto de vista de esa posición privilegiada [...]” (p. 346). Lo anterior se reflejó más claramente en el ejercicio de construcción grupal de multilemas que se comentó en el apartado metodológico, en ambos semilleros se reafirmaron como aprendices que aportan a la transformación social desde sus campos de conocimiento en los cuales investigan, reconociendo el carácter ético, humano y político de este proceso formativo. Estas frases se evidencian a continuación:

Lema Arte: La investigación desde el arte teatral cumple una función social transformadora en los espectadores, y adicionalmente fortalece la formación humana, ética y académica de los actores

Lema Educación: La investigación es una experiencia subjetiva e intersubjetiva, es un proceso formativo que se desarrolla con corazón, cuerpo, alma y conocimiento.

Necesaria para el quehacer docente e incentiva la reafirmación de su rol y replantea otras formas de ser y hacerse humano.

Reconocer en el arte y en la educación alcances realmente formativos ubica a los aprendices en un lugar de posibles transformadores de la sociedad. Hay en ellos una presunción de que la investigación sienta bases para la comprensión y la acción social, de

manera que pueden percibirse como artífices de su proceso formativo y actores del cambio. Lo anterior refleja los impactos formativos que tanto el arte como la educación pueden generar, los cuales no son exclusivamente académicos y se remiten al ámbito de lo político y lo social. Estas implicaciones de la articulación de la investigación como una estrategia de formación política y social en la vida profesional, fortalecen las apropiaciones de los aprendices como investigadores dispuestos a conocer y sensibilizarse con las problemáticas que enfrenta la humanidad. Así lo afirma uno de ellos cuando hace referencia a este tipo de formación: “[...] no creo que se limite a la ciencia o al arte, sino que es como un tipo de actitud ante el mundo, a conocerlo, a ser parte de él, a preguntarse por el otro a preguntarse por lo que nos sucede” (S18U1EG). Por tanto, se identifican como protagonistas de una experiencia diferente, que no se limita a los contenidos.

En línea con lo planteado anteriormente, el segundo posicionamiento político hace referencia a *conectar las pretensiones de la práctica investigativa con las necesidades sociales*, pues se percibe una desconexión entre lo que se aprende en la universidad y lo que realmente sucede en el contexto. La correspondencia entre las necesidades del contexto es un llamado que hacen los aprendices para resaltar la urgencia de sensibilizar la enseñanza de la investigación por medio del acercamiento a las realidades estudiadas. Ratificándose así el sentido político que la investigación potencia en la formación profesional, para que ésta última no se ciña solo a contenidos. Pues si bien es claro que teoría y práctica deben estar articuladas para consolidar conocimientos, en ocasiones los aprendices percibieron que durante el transitar académico universitario esta relación era débil. Encontraron pues en la investigación una oportunidad para vivir

lo aprendido en la universidad y encontrarle sentido, incluso antes de iniciar sus periodos de prácticas profesionales, así lo manifiestan algunos de ellos:

[...] en la universidad lo que nos imparten es todo teórico, la experiencia y el contacto con los niños es muy poca. Cuando nosotros nos vayamos a graduar y nos impartimos como tal en el mundo laboral sencillamente eso es una cachetada porque nosotros no sabemos cómo tratar la psicología del niño. ¿Qué pasó con esta experiencia? Me estrujó totalmente la mente [...] (S1U1EM).

[...] esto es algo que se necesita no solo para la persona (docente) sino también para el país, para el contexto... porque hablar de posconflicto en la ciudad es completa y absolutamente diferente a un lugar que ha vivido el posconflicto, entonces uno tiene que vivir esas cosas (S2U1EM).

[...] lo que estoy viviendo acá (salidas pedagógicas territorializadas) es el 80%, el 20% lo voy a ver en los 5 años de la universidad (S1U1EC).

[...] uno aprende en la universidad situaciones ideales [...] incluso teniendo un mismo salón al otro día pueden suceder mil cosas que tú no te esperabas, mil cosas diferentes (S4U1EC).

Poner en acción lo aprendido, es decir, desenvolverse en el contexto a partir de aquello que se discutía y planeaba en las sesiones del semillero (en este caso del semillero de Educación, al cual pertenecen los anteriores relatos), fue un proceso en doble vía que permitió confrontar y enriquecer lo que está escrito en la literatura sobre investigación, pedagogía y ruralidad. Al encontrar la relevancia social de ese conocimiento se promovió en los aprendices el afianzamiento del deseo por continuar formándose como artistas y docentes. Ya que durante toda la experiencia se enfrentaron a retos que los hicieron volver

hacia sí mismos, sus gustos, temores, expectativas, limitaciones y potencialidades. Los siguientes relatos reflejan los retos que los mismos aprendices se plantean al confrontarse como futuros profesionales socialmente comprometidos con impactar en escenarios que permitan para la transformación:

[...] el contexto te cambia totalmente la perspectiva de si eres o no eres docente y si eres un buen docente y qué vas a entregarle a los niños diariamente de ti, porque no les vas a enseñar lo mismo todos los días y tienes que nutrirte a ti mismo para poder nutrirlos a ellos después [...] (S10U1EG).

[...] el haber estado en este proceso de investigación ha sido la mejor decisión que pude haber tomado, realmente me ha fortalecido como artista, me ha brindado herramientas para continuar [...] (S13U2EG).

[...] Yo venía con miedo, yo decía “no, yo cómo voy a hacer” pero yo después de eso (la experiencia en Marquetalia) yo quiero volver, yo quiero venir y yo quiero dar clases y yo quiero... por lo menos dedicarme unos años a ser docente rural porque eso es lo que le hace a uno: lo llama [...] (S2U1EM).

[...] hasta el momento ha sido un impacto muy personal porque es cuando uno se cuestiona si de verdad está hecho para esto no? Porque sí muy bonitas las clases y muy bonitas las notas, pero es en la práctica cuando te das cuenta si de verdad tienes las herramientas o no, o si tienes la vocación o no, o las habilidades o no para hacerlo (S4U1EC).

[...] (cuando hace referencia a una salida pedagógica territorializada) es algo que transformó como tal y elevó más mis expectativas de ser docente (S1U1EM).

Cuestionar la enseñanza de la investigación llevó a plantear otras maneras de acercarse al conocimiento y de ejercer la práctica investigativa. Es así como en ambos semilleros consideraron la etnográfica como posibilitadora de acción y reflexión en contexto, es decir, de una posición activa de los aprendices en formación frente al conocimiento, la investigación, y a las relaciones con otros aprendices. Esta actitud crítica y propositiva podría considerarse una práctica contrahegemónica que posibilitó una construcción colectiva de conciencia política, que dirigió los intereses de formación para el beneficio humano:

[...] considero que esa estrategia metodológica de la observación para mi es fundamental en el arte porque es como despertar la sensibilidad, los sentidos, hacia nosotros y hacia el entorno [...] permite trabajar sobre mi interioridad (lo emocional), sobre lo externo a mi (lo físico) y sobre lo social (las relaciones [...]) (S15U2EG).

Fomentar el verdadero interés por aprender, que se aprenda a partir de las necesidades pedagógicas y de aprendizaje en la zona, el ambiente, la naturaleza, las costumbres y todo aquello que le da su toque auténtico a la práctica educativa. (PrA).

Todas estas didácticas [...] han sido pretextos para que ellos se conozcan a sí mismos, reconozcan cómo pueden ser con otros y construir humanidad y cómo hacen parte de la especie humana más grande, incluso son unas didácticas que pretenden que ellos sean ciudadanos del mundo, que sean maestros para el mundo, que no tengan un credo en particular pero que tampoco pierdan la postura [...] (S19U1EG).

[...] es necesario desde nuestro quehacer docente tener la sabiduría, o saber llegar a ella, para lograr hacer de esta experiencia de educación rural, (la cual es nueva para mi) algo que nos haga crecer como seres humanos, que nos permita entregar todo lo que somos y, así mismo, nos permita recibir a los otros en nuestra vida y hacerlos

parte de ella. También es importante permitir el hecho de reflexionarnos y reflejarnos en el otro y aprender de este, y así construirnos a nosotros mismos tanto personal como profesionalmente (PrA).

Paz de Ariporo (Casanare), Cúcuta (Norte de Santander) y Marquetalia (Caldas) han sido lugares que nos han puesto a prueba, con su autenticidad y su pujanza, sus colores, su estructura y su gente, todo esto representa la fortuna de ser profesor, pero un profesor para la gente, un profesor diferente, esto es lo que necesita Colombia, pensar diferente y eso es algo que el dinero no podrá comprar y ninguna reforma educativa logrará, la pedagogía del corazón (PrA).

Otro de los posicionamientos políticos evidencia que los aprendices le apuestan a *reconocer que el arte y la educación no se limitan a la transmisión de información*. La experiencia investigativa en los semilleros permitió que los aprendices se acercaran al contexto real de sus profesiones antes de finalizar sus estudios. En este contexto real identificaron las potencialidades del arte y la educación más allá de la transmisión de conocimientos. Para el caso del semillero de Artes, se pretendió rescatar la importancia del arte dramático más que una estrategia de entretención, como una herramienta que cumple una función social de educar y reflexionar sobre las dinámicas económicas, sociales, éticas, políticas y culturales de una sociedad determinada, así lo evidencian los siguientes relatos:

[...] el arte es una formación humana totalmente que te enseña a ser sensible, te enseña a conocer el trasfondo humano [...] (S12U2EG).

[...] hay dos maneras de abordar el arte teatral, está el arte teatral por entretenimiento, entretener por entretener, pero está otra parte que tiene una

función social, cultural, de educar. Entonces la investigación hace que el teatro deje de ser entretenimiento porque empieza a ser mucho más profundo y empieza a tener una razón de ser [...] (S13U2EG).

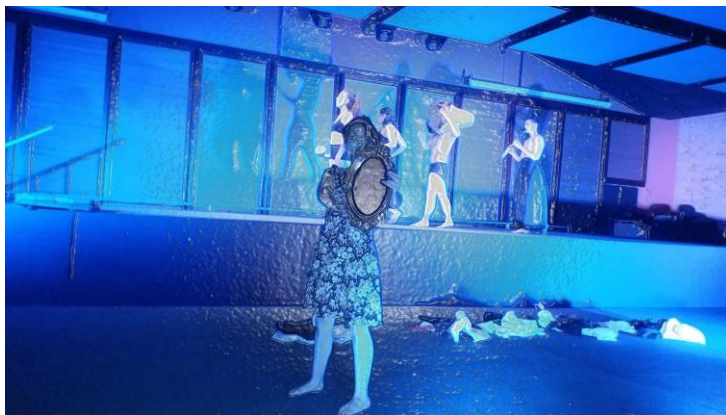
[...] la sociedad no solo necesita entretenimiento, la sociedad también necesita educación y es el arte dramático esa poderosa herramienta que combina entretenimiento y educación para llegar a realmente transformar (S13U2EG).

Reconocer la función social y política del arte incita a tener una visión más amplia de lo que éste puede aportarle a la sociedad, pues si bien entretener es uno de sus propósitos, no es el único. Su fortaleza se encuentra en las bases críticas que pretende establecer en los espectadores, al retomar situaciones cotidianas y recrearlas para que sean analizadas y cuestionadas. La posibilidad de generar emociones es una valiosa estrategia para que haya una verdadera identificación con los personajes y situaciones. Así movilizar pensamientos que pueden desembocar en reflexiones y posibles acciones en los espectadores. En la obra, el espectador no solo está allí con su presencia física, también con sus emociones en la medida que se pone en situación y revive o recrea situaciones. Y de estas implicaciones los aprendices fueron conscientes para establecer de manera intencionada, todas sus estrategias en la creación de la obra, elección del tema y el contenido de cada una de las escenas, cargando de un sentido ético y político a este ejercicio investigativo. Había en ellos un claro interés de fomentar en los espectadores la crítica, la reflexión y por lo tanto aportar a la transformación social, en este caso relacionado con el medio ambiente. Esto se refleja en las estrategias empleadas en la obra de arte para movilizar el pensamiento, un ejemplo de ello se evidenció al utilizar objetos

o símbolos para propiciar la autoidentificación con las escenas de la obra, tal como sucede en la Figura 9, donde se recurre a un espejo para implicar a los asistentes en la trama.

### **Figura 8**

*Aprendiz ubica un espejo frente a los espectadores. Semillero de Arte dramático. Bogotá, 19 septiembre de 2017*



Por su parte, en el semillero de Educación se identificó la práctica educativa como herramienta de sensibilización humana. Esta afirmación se deriva de las experiencias en las salidas pedagógicas territorializadas (especificadas en el apartado de acontecimientos discursivos), en las cuales se identificaron que en algunas instituciones educativas que hicieron parte de su población de estudio, existían formas de relacionamiento entre docentes y estudiantes poco adecuadas para generar un ambiente de convivencia. Es el caso del “grito” como estrategia para regular comportamientos y ajustarlos al sistema disciplinario de la escuela. Los mismos aprendices lo denominaron “grito pedagógico” porque, paradójicamente, es asumido por los docentes de las instituciones educativas visitadas, como una estrategia “necesaria” para la formación de los niños y niñas. Lo anterior se valida con algunos comentarios que los aprendices escuchaban de los docentes

en donde reafirmaban que “gritar” es una acción habitual, aceptada y necesaria para la mayoría de los docentes, porque “evita” que una situación se salga de control. De hecho, los niños y niñas parecían asumir que el grito es una forma de interactuar con sus docentes o compañeros, esto se expresa en las reflexiones que realizaron los aprendices al finalizar una de las jornadas de las salidas pedagógicas territorializadas, las cuales quedaron registradas en los siguientes fragmentos del diario de campo:

[...] les ando duro, pero ellos necesitan ese tipo de trato para educarse (DCC4U1).

[...] D comenta que percibió que los niños viven culpados por miedo, porque constantemente los reprimen a través de gritos y otras acciones simbólicas para coartarlos (DCC4U1).

Para los aprendices el grito no solo era innecesario, sino también inapropiado, ya que no contribuye a solucionar conflictos. Y aunque sus resultados son casi inmediatos, no garantiza ni posibilita una disposición hacia el cambio, porque se asume como una práctica justificada e interiorizada que plantea unas maneras de relacionamiento que perpetúan el conflicto en la escuela. En este caso, a pesar de no emplear la fuerza física u otra estrategia violenta, el grito acentúa la relación vertical entre estudiantes y docentes. Es una forma de mantener el control, las posiciones jerárquicas y el poder en el aula de clases. Este panorama fue motivo de reflexión entre los integrantes del semillero de Educación, quienes propusieron hacerle frente al grito con la “pedagogía del amor”. La pedagogía del amor creó una “fisura” (Foucault, 2015), una grieta o pliegue que replantea otra forma de vivir la pedagogía y que sugiere la necesidad de acentuar una formación

más humana para la práctica docente, que potencie mayor sensibilidad en las relaciones en el aula, así lo manifestaron los aprendices:

[...] todo lo que yo he pasado de actos de amor acá han sido porque sencillamente los niños carecen de amor en estos tiempos, el amor cambia a cualquier corazón (S1U1EC).

[...] el acto de amor es un abrazo, que le pregunten a uno y responderles de una forma práctica, pero con amor, que ellos sientan el tono de voz de uno bien, considerable para ellos [...] como venga por qué se está portando así? ¿Qué pasó?, siéntelo en el regazo, de pronto nunca ha tenido un regazo donde sentarse ni por parte del papá ni la mamá (S1U1EC).

[...] J resalta la importancia de acercarse al alma, al corazón de los niños, lo nombra como una experiencia pedagógica del corazón (DCC3U1).

[...] la tarea pedagógica es muy humana, más allá de enseñar un tema tú estás tocando personas y eso me parece lo más valioso y lo que más me impacta [...] ver que en contexto tú te enfrentas no solamente a una persona sino a toda su historia, a todo su contexto (S4U1EC).

No vale solo con tener una voz fuerte, con ser alta, no vale ser fuerte [...] no vale eso [...] eso es el segundo plano, el primer plano es como ser humano, es lo más lindo de la vida (S1U1EC).

[...] qué es lo que le llena a uno el alma? Ser humano, vivir, respirar, sentir el dolor de un niño [...] (S1U1EC).

Movidos por la vocación docente, que se afirmó con las experiencias investigativas a través de la pedagogía del amor, los integrantes del semillero hallaron en

la afectividad un principio pedagógico primordial durante el proceso educativo. Ellos lo asumieron como un principio necesario para afrontar la tendencia de instrumentalizar la educación y, por lo tanto, como opción para devolverle su sentido humano. Esta propuesta sitúa al amor como un pilar en la educación que involucra a toda la comunidad educativa: estudiantes, docentes, padres de familia y personal administrativo. Así, durante las salidas pedagógicas territorializadas, los estudiantes del semillero de Educación se propusieron posicionar en las instituciones, actividades y comportamientos que sugirieran un cambio en la concepción de la educación (Figura 10).

### **Figura 9**

*La pedagogía del amor. Semillero de Licenciatura en Educación. Bogotá, 13 de julio de 2017*



Dichas actividades se basaron en el contacto físico con abrazos, en las palabras asertivas, en el contacto visual oportuno, en la escucha atenta y en las sonrisas. Esto demostró cómo, desde el amor, se puede enseñar y aprender, sin necesidad de recurrir a

métodos que perpetúan la violencia en cualquiera de sus manifestaciones, física, psicológica o verbal. La pedagogía del amor es entonces una propuesta que surge de la inconformidad frente a una práctica educativa deshumanizada, normalizada tanto en las experiencias actuales y como en las experiencias pasadas de los aprendices. Es una posibilidad que se plantea como aporte ante una problemática identificada durante un proceso de observación y acción, en el marco de un ejercicio investigativo. Entonces, es una propuesta que surge, se aplica y se analiza durante ese ejercicio de aprendizaje de la investigación, de manera contextualizada, es decir, a partir de la experiencia *in situ*.

Además, al encarnar la investigación en el arte y en la educación como apuestas de vida social y política, se movilizaron en los semilleros espacios de actuación, planteando retos en la formación inicial investigativa en cuanto proceso académico, pero especialmente como posibilidad de generar transformaciones. Se habla de transformaciones en plural, porque durante el proceso formativo, la transformación ocurrió en diferentes escenarios, como por ejemplo en la relación consigo mismo, en la forma de concebir la situación actual del país, en el compromiso con sus carreras universitarias y en la forma de vincularse con el mundo. Esta apropiación reafirma la posibilidad de encontrar en la investigación una herramienta que permita potenciar a los semilleros de investigación como escenarios de acción para la transformación.

La primera cuestión estaba dirigida a *transformar el contexto* y proponer cambios en el ejercicio de la formación inicial investigativa. En este sentido, se rescata la articulación que debe existir entre la academia y la realidad social. Y aunque cada vez es más frecuente que los investigadores sociales reconozcan la importancia de contribuir a la sociedad, desde la formación inicial investigativa esto no siempre es tan claro y posible.

Lo anterior porque en muchas ocasiones la pretensión de transformar contextos escapa de los alcances de este tipo de ejercicios formativos, en cuanto a tiempo y recursos. Sin embargo, la pretensión por transformar el contexto estudiado se consideró una responsabilidad inherente al proceso de formación inicial investigativa, como lo afirman los siguientes relatos:

[...] cuando hallamos nuevas problemáticas, queremos saber de dónde vienen y si podemos, también, transformarla [...]" (S2U1EG).

[...] la investigación hace que uno se transforme a sí mismo, que se empiecen a transformar los imaginarios que se tienen del contexto, los docentes, los estudiantes y de uno mismo, de dónde está parado" (S5U1EG).

[...] no es solamente cuestión de preguntarse por lo que está sucediendo sino también transformarlo (S2U1EG).

Por otro lado, el cómo de la transformación se puede sustentar desde el conocimiento disciplinar, ya que depende directamente de las herramientas teóricas y metodológicas con las que cuentan los estudiantes y docentes involucrados en la formación inicial investigativa. Es así como, de acuerdo con el siguiente relato de un integrante de semillero, se considera el arte como una "[...] poderosa herramienta que combina entretenimiento y educación para llegar a realmente transformar" (S13U2EG). Este relato evidencia la intención política que fundamenta esta formación, además, dan cuenta de un proceso de configuración de subjetividades políticas en un espacio académico que se sensibiliza por el otro y actúa en su beneficio. Esto es resultado del interés formativo de docentes y estudiantes, que no fue exclusivamente académico, fue también social, vivencial e incluso, relacional.

La segunda posibilidad de transformación es: *transformar la relación pedagógica*. En las instituciones universitarias es común que, durante la enseñanza de la investigación, el docente lidere la gran mayoría de los procesos. Esto se acepta debido a que se supone en el docente cierta experiencia y determinados conocimientos. Sin embargo, las dinámicas de los semilleros fueron más flexibles y permitieron a los estudiantes liderar procesos y tener mayor protagonismo. La expresión del docente “pone otra voz” (19U1EG), hace referencia a una voz que se aquieta para que emerjan las voces de los estudiantes, lo cual sugiere unas relaciones de poder menos verticales que en otros escenarios educativos. En este sentido, se hizo frente al ejercicio del poder para reestructurarlo desde la misma práctica de cada semillero en las multiplicidades creativas de sus dinámicas, con las cuales se ampliaron las comprensiones sobre formación hacia una mirada más horizontal, flexible e incluso afectiva. Por ejemplo, aunque si existían figuras de liderazgo para aspectos puntuales de coordinación como el docente de apoyo y el estudiante líder, las jerarquías no estaban tan marcadas. A continuación, se presentan algunos fragmentos del diario de campo, en el que se precisan la autonomía de los aprendices con su propia formación:

Empezamos la reunión cerca de las 6-30pm. El docente de apoyo no pudo asistir al encuentro, pero esto no impidió que se iniciara la sesión, ya que era urgente acordar puntos específicos de la agenda para la visita a Marquetalia (DC8U1).

Uno de los beneficios que otorga el semillero a los estudiantes es la posibilidad de ser autónomos en las dinámicas que proponen, incluso en el inicio y finalización de las sesiones. El rol del docente es el de orientar procesos sin que sea necesario imponer, ya que ellos mismos proponen y crean situaciones (DC4U2).

Como tercer punto, se hace referencia a la *transformación de sí mismo*, al reconocimiento de capacidades que no habían sido identificadas. El proceso investigativo que involucra el acceso al campo de estudio exige una experticia teórica, pero también una práctica y un sinnúmero de capacidades que permiten el autodescubrimiento de los integrantes como actores sociales. Cuando se hace parte de una experiencia investigativa, sin duda, hay un proceso de transformación. Esta transformación que habla de lo personal afianza la vocación profesional y le incluye un sello de sensibilidad humana. De este modo, ser los mejores maestros y artistas del país es una premisa que se lanza continuamente y que pretende, desde la misma academia, cuestionar, deconstruir y construir los imaginarios acerca de la educación y el arte. Sin duda, la investigación tiene aquí un rol importante porque provee de herramientas y procesos reflexivos para encontrar un sentido político a la formación profesional. Ser los mejores no es una expresión solipsista, porque encierra toda una intención de ser para el otro, con otros. Justamente, una estudiante, al hablar de su paso por el semillero:

[...] de verdad me ha transformado, me ha enriquecido mucho como persona y como profesional aún más [...], me siento plena, me siento feliz [...], siento que estoy en el camino que debería estar” (S3U1EC).

[...] Yo venía con miedo, yo decía “no, yo cómo voy a hacer” pero yo después de eso (salida pedagógica territorializada en Marquetalia) yo quiero volver, yo quiero venir y yo quiero dar clases y yo quiero... por lo menos dedicarme unos años a ser docente rural porque eso es lo que le hace a uno: lo llama [...] (S2U1EM).

[...] esa transformación uno la puede ver en asuntos simples como la seguridad en sí mismo, como cuerpos erguidos que dicen ‘sí me gusta’ (S19U1EG).

El cuarto y último escenario de transformación se relaciona con los *cambios institucionales*. El poder de las instituciones hacia los semilleros no se ejerció a través de acciones coercitivas de opresión o subordinación. Este circuló en matices diferentes y sutiles, como, por ejemplo, en los parámetros institucionales que cada universidad disponía para el funcionamiento de los semilleros. Con estas directrices reflejadas en políticas o programas de investigación, las dinámicas de la formación inicial investigativa se ajustaron a las normativas de las instituciones que los respaldaban. Y aunque los aprendices no hicieron referencia de manera explícita a este tema, pues parece que se asumió como algo *per se* del mismo proceso formativo, si se evidenció que cada semillero se ciñó exigencias institucionales tales como, la presentación del semillero ante las directivas de la facultad para su aval, la participación en convocatorias para obtener financiación económica en el desarrollo del proyecto, la presentación de informes a sus programas académicos o algunos trámites administrativos para solicitar espacios para los encuentros, equipos o respaldo en las salidas de campo.

A pesar de que se trató de un espacio extracurricular, los semilleros se alinearon con las exigencias institucionales para obtener beneficios, pero a pesar de ello, mantuvieron su actitud crítica frente a cómo se acerca al conocimiento en la enseñanza de la investigación. Con ello, los semilleros fueron reconocidos por la comunidad universitaria como escenarios que le apostaron a otras dinámicas formativas al salirse de lo tradicional del aula de clase y empezaron a encontrarse en otros lugares, a viajar a otras ciudades y emprender estrategias formativas que se salían de lo común. Cuestión que generó inquietud entre los estudiantes universitarios quienes indagaban sobre el funcionamiento del semillero, tal como lo comenta un aprendiz a quien le preguntaban

constantemente: [...] ustedes qué están haciendo? ¿por qué se quedan los martes? ¿por qué se fueron a Marquetalia? (U1S8EG). Pero además con el trabajo de los aprendices se flexibilizó la mirada institucional hacia los semilleros y ensanchó la percepción de sus alcances e impactos, reflejado en los siguientes relatos:

[...] se han vuelto también unos convencidos de la transformación de la institución desde adentro, así como van a la escuela por dentro, también están en la universidad por dentro, logrando que todas esas estructuras se muevan. Entonces yo creo que ahí la universidad se ha hecho muchas preguntas [...] (S19U1EG).

[...] ellos han encontrado en la investigación una manera de ver mejor sus clases [...] (S19U1EG).

[...] luego de los primeros reportes presentados a las directivas de la facultad sobre la salida pedagógica realizada al municipio de Marquetalia, las directivas están interesadas en que esta experiencia se convierta en una posibilidad para realizar prácticas de los estudiantes (DC9U1).

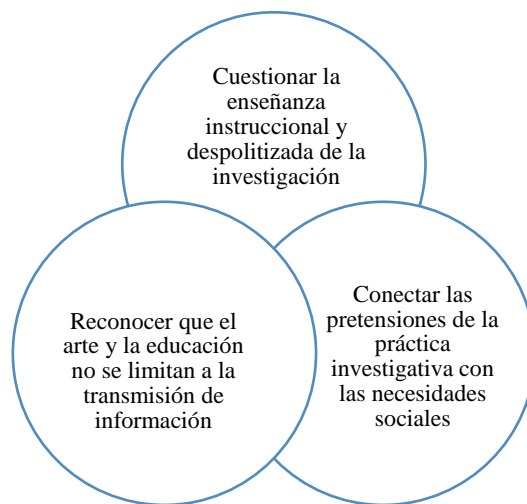
[...] han producido cambios en la universidad porque la universidad ha recibido voces de más de 15 jóvenes diciéndole que se quieren formar distinto (S19U1EG).

En consecuencia con lo planteado por los aprendices, se evidencia que ellos se ubican desde posicionamientos políticos (Figura 12) que dan cuenta de un lugar de crítica y propositiva frente a la investigación en sus campos de conocimiento y la articulación de éstos con el contexto social. En este punto es evidente que en ellos se cimienta una pregunta sobre la finalidad de la formación (tanto profesional como investigativa) frente a la utilidad del conocimiento en la sociedad. Esta experiencia adquirió entonces un énfasis político en la reafirmación del conocimiento, la ciencia y la investigación al

servicio de la sociedad, en el empleo de estrategias más sensibles y prácticas para acercarse a los contextos estudiados y en la consolidación de futuros profesionales comprometidos con la transformación de sí mismos, de la educación, de la pedagogía, del arte y de la sociedad en general. Por lo tanto, se trató de una experiencia que movilizó conocimientos, posicionamientos, propuestas y transformaciones en la práctica pedagógica investigativa como saber contextualizado que cumple con una finalidad, que en este caso es formativa.

### **Figura 10**

#### *Posicionamientos políticos de los aprendices de investigación*



Fuente: elaboración propia

### **4.3. Acontecimientos discursivos**

Hasta el momento es claro que las dinámicas formativas que propiciaron en los aprendices incursionar en otras formas de vivir la experiencia investigativa, promovieron espacios para reflexionar críticamente en torno a cómo se enseña a investigar en las

instituciones universitarias, sobre las problemáticas actuales del país y acerca de los retos de los futuros profesionales para la construcción de una sociedad más equitativa. Así pues, esta mirada analítica permitió escenarios de conversación y acción, donde se intercambiaron varios puntos de vista, opiniones e incluso, experiencias particulares. De manera que, aprender a investigar ya no solo estaba relacionado con la cualificación profesional, sino también con la intención de reflexionar críticamente sobre la enseñanza de la investigación en Ciencias sociales y Humanidades. Había un compromiso en los aprendices que los motivaba a cuestionar cómo se lleva a cabo la formación inicial investigativa y cómo se vincula con un contexto real, con problemáticas actuales y de relevancia social.

Por ello, durante la experiencia de formación inicial investigativa se eligieron dos acontecimientos que marcaron un punto clave porque produjeron un impacto en los integrantes de los semilleros. Es así como la experiencia desde el contexto real potenció el énfasis político de los dos acontecimientos identificados durante la formación inicial investigativa en ambos semilleros: las *salidas pedagógicas territorializadas* del semillero de Licenciatura y la *presentación de la obra de arte para el semillero de Arte*. Alrededor de estos acontecimientos giró el trabajo y los esfuerzos de los semilleros, ya que se buscaba poner los conocimientos en práctica en un contexto real para lograr mayor apropiación de la investigación y, además, aportar a la solución de las problemáticas estudiadas. En consecuencia, se consideraron acontecimientos discursivos porque ellos contienen un especial énfasis político (Jäger, 2003, p. 82), como compromiso con el proceso formativo y como una actitud de responsabilidad ante la sociedad. Estos dos acontecimientos marcaron una línea de tiempo entre el antes y el después del aprendizaje

en los semilleros, porque a partir de ellos se consolidaron conocimientos y posicionamientos que fortalecieron el sentido del trabajo en el semillero, el cual trascendió de los límites académicos.

Asimismo, los acontecimientos implican “un cambio del planteamiento a través del cual percibimos el mundo y nos relacionamos con él [...]” (Žižek, 2014, p. 24). Lo cual se evidencia en el siguiente relato: [...] al comienzo no quería esto (ser docente) y yo decía “yo no me voy a dedicar a la docencia, dios mío ¡qué horror!” y ahora creo que soy de las más metidas en el cuento, y es porque uno necesita un docente que lo llame... y esto (salida pedagógica territorializada) para un docente es una experiencia fantástica [...] (S2U1EM). Aquí, la estudiante manifiesta un cambio en sus intereses formativos, producto de las experiencias en las salidas pedagógicas territorializadas, donde encontró un panorama diferente al que inicialmente se había planteado en su vida profesional.

Con los aportes de Žižek los acontecimientos se asumen como “[...] la aparición inesperada de algo nuevo que debilita cualquier diseño estable” (Žižek, 2014, p. 18). Es decir, aquello inesperado -en la medida que no se consideró en su impacto, pero si se planeó como sucedió con las salidas y la obra-, replanteó maneras de aprender y de comprender el mundo para relacionarse con él, esto fue lo realmente acontecimental para los aprendices. Es decir, fueron más que productos o estrategias metodológicas en una investigación, porque se interiorizaron como verdaderas experiencias que tienen permanencia, peso y significado (Gadamer, 1999, p. 97) respecto a otros tipos de experiencias efímeras que ocurren en el día a día.

De acuerdo con lo anterior, ambos acontecimientos lograron trascender de simples situaciones espacio/temporales, a permanecer como experiencias que se instalan

individual y colectivamente, y se diferencian de otras más pasajeras o inmediatas. Estas experiencias acontecimentales permanecieron y tal vez lo harán por mucho tiempo más, porque siguen presentes en la memoria de cada aprendiz. Esta permanencia se destacó además por sus conexiones con otros escenarios de la vida académica y cotidiana de los aprendices. Estos impactos surgieron con relación a la consolidación de conocimientos, del proceso investigativo, del perfil profesional e incluso la formación humana, tal como se evidencia en los relatos que aparecen a continuación:

[...] los conocimientos que yo tenía o que los profesores me ofrecieron en la universidad, aquí en este contexto en muchas ocasiones han pasado a segundo plano, o sea he aprendido todo lo que no está escrito [...] (S3U1EC).

[...] las prácticas concentradas son enriquecedoras en miles de aspectos. En especial para un docente investigador porque es estando en el contexto como tal que te das cuenta que hay más de un aspecto para investigar [...] Agudizar los sentidos escuchar a los silenciados, ver lo oculto, analizar lo obvio y extraer lo abstracto es la labor de un docente investigador. (PrA).

Vaya sorpresa la que me llevé cuando fui a Marquetalia-Caldas, el 24 de noviembre de 2017. Allí me di cuenta que mi idea sobre el ser docente estaba errónea. (PrA).

[...] a todos lados que hemos ido de alguna manera nos ha transformado y ha logrado cambiarnos y reafirmarnos en nuestro quehacer independientemente de qué tan buena o mala haya sido la experiencia [...] (S2U1EG).

[...] dejé de ser el prototipo del rolo moderno, a ser el auténtico colombiano que soy hoy día. Cada salida es un reto y es una aventura, no diré que son fáciles porque no lo son pero ahí está el reto, en que no lo sean, en que te enfrentes con tus mayores temores (ir a un

lugar con cierta reputación), reconocer tus inquietudes e incomodidades (compartir habitación o carpa con alguien más), superar tus caprichos (estar bajo cuarenta grados de temperatura) mostrarte fuerte en situaciones que te traspasan el alma (decirle adiós a quienes te acogieron como parte de su familia y de su vida) (PrA).

[...] (nombre de la aprendiz) y docente ya no se despegan. O sea, son cosas que ya están muy juntas, entonces es lo mismo, esa dedicación y esa vocación, esas ganas de quedarse y de volver [...] (S2U1EM).

[...] yo por lo menos al comienzo no quería esto (ser docente) y yo decía “yo no me voy a dedicar a la docencia, dios mío ¡qué horror!” y ahora creo que soy de las más metidas en el cuento, y es porque uno necesita un docente que lo llame [...] y esto (la experiencia en Marquetalia) para un docente es una experiencia fantástica [...] (S2U1EM).

[...] el haber estado en este proceso de investigación ha sido la mejor decisión que pude haber tomado, realmente me ha fortalecido, me ha brindado herramientas [...] (S13U2EG).

A continuación, se presenta una breve descripción de cada acontecimiento, los cuales se vivieron como experiencias auténticas, que enriquecieron la formación en cuanto al saber práctico, que escapa del registro de los libros y, por lo tanto, solo está disponible cuando se ingresa al contexto de estudio. Lograr estos momentos cumbre en la formación posibilitó la apropiación del proceso formativo, consolidó el compromiso con el contexto social y generó en cada aprendiz cuestionamientos sobre sus lugares en la institución universitaria y en la sociedad.

*4.3.1. Acontecimiento del semillero de investigación en Arte: presentación de la obra de teatro Zara*

...el cuerpo se convierte, él mismo, en materia de creación,  
descubriendo la complejidad de la condición humana.

David Le Breton

La enseñanza de la investigación en artes se da de la mano de un proceso creativo constante, en este caso, una exploración del cuerpo para lograr la conexión de expresiones en el abordaje de un asunto social y político, que inquieta al artista. Para uno de los aprendices la investigación ayuda a concretar y consolidar el proceso creativo porque:

[...] brinda a los estudiantes [...] la capacidad de consolidar o de solidificar su conocimiento [...] debido a que hay que sistematizar y organizar el conocimiento, entonces como que nos baja de esa nube en la que siempre estamos los artistas, o estudiantes de arte, que tendemos a ser como muy imaginativos y nos quedamos ahí (S13U2EG).

Reflexionar sobre las problemáticas sociales desde una práctica artística que involucra el cuerpo, por ejemplo, el arte dramático expresado en la obra de teatro, es una posibilidad para acercarse a la comprensión de lo humano. Como lo plantea Le Breton (2010), con el teatro “[...] se configura un tesoro sensorial capaz de ampliar las capacidades del ser humano en su condición artística y social, traspasando lenguajes y códigos culturales” (p. 10).

La obra de arte permitió identificar cómo se entrena el actor en teatro no verbal, pero en ella había una intención hacia la sensibilización sobre la importancia del cuidado

del medio ambiente. A partir de ella se problematizó la situación ambiental por la cual actualmente atraviesa el mundo, producto de la acción de empresas multinacionales extractivistas que monopolizan los recursos naturales y se apropian de ellos hasta agotarlos. Para el caso de Colombia, la explotación de recursos naturales trae consigo fenómenos como el cambio de la geografía por la deforestación o inundación y la variación del clima, pero también conlleva consecuencias sociales, como desplazamiento, violencia o desempleo (Sandoval, Marín y Almanza, 2017, p. 209). Y es precisamente desde este panorama donde surge la preocupación de los aprendices por generar conciencia hacia un tema crucial y actual como el medio ambiente.

De acuerdo con los resultados de un estudio llevado a cabo por un equipo de doscientos cincuenta científicos y expertos de más de setenta países y publicado en el año 2019, en la Asamblea de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente: “[l]a contaminación del agua, del aire y los desechos químicos amenazan la integridad de los seres humanos y hasta su capacidad para reproducirse” (ONU, s. p.) De ahí se podría afirmar que en esta experiencia de formación inicial investigativa se creó una conciencia crítica que tomó forma en la obra de arte, llamada Zara, que posibilitó aprender capacidades investigativas y comunicar la preocupación sobre la situación ambiental del país y del mundo.

La preparación para llegar a Zara se realizó en varios encuentros donde se discutía el contenido y la creación de las diferentes escenas. El trabajo individual era importante, pero más aún lo eran los encuentros grupales, en los que se discutían las lecturas que soportaban teórica y metodológicamente el contenido de la obra, la cual estaba enmarcado en un proyecto de investigación que tenía financiación en una convocatoria de la

universidad a la cual pertenecía el semillero. Para este proceso investigativo y creativo fue indispensable un registro riguroso, tanto individual como colectivo de lo que sucedía en cada encuentro, por ello, el diario de campo se convirtió “en el vehículo para darle forma a lo que se está construyendo dentro del semillero y en cada integrante” (DC1U2).

Cada encuentro se organizó a manera de un ritual, ordenado en diferentes etapas que articuladas daban sentido a toda la sesión del semillero. Se iniciaba con *ejercicios de calentamiento*, que implicaban el contacto con el otro, el apoyo, la fuerza, las miradas y los cuerpos entrelazados. Estos ejercicios de preparación ayudaban a encuadrar a los aprendices para que se concentraran y se prepararan para la etapa de creación. Se trataba de ejercicios físicos que implicaban resistencia, equilibrio, fuerza, rapidez, respiración, movimientos corporales y gestos que aparecían al ritmo de la música. El docente fijaba constantemente su mirada en los movimientos corporales y los animaba a desarrollar los ejercicios, pues si bien esta etapa era de preparación, tenía gran importancia para centrar a los aprendices en el momento y para conectarse con sus pares (Figura 12).

### **Figura 11**

*Ejercicios de calentamiento. Jornadas de preparación de la obra de teatro Zara, Semillero de Arte dramático. Bogotá, 15 de marzo de 2017*



Cuando ya se alcanzaba un clímax corporal, se bajaba el ritmo y se daba el cierre para pasar a la fase de *creación*. En ella se desarrollaba un trabajo individual, independiente y a veces de manera sincrónica, y luego, un trabajo grupal en el que se articulaban todos los aportes individuales para consolidarlo en las escenas de la obra. El docente, con su experticia estética, orientaba la decisión de los aprendices sobre qué escenas quedaban fijas en la obra y cuáles se descartaban. Los movimientos se repetían una y otra vez hasta que se lograban aquellos que podrían transmitir emociones al público. Este era un trabajo minucioso que requería de una sensibilidad profunda y un conocimiento de las emociones en los seres humanos. Por lo tanto, cada movimiento en la creación tenía un sentido que se relacionaba con la red de significados culturales para enviar un mensaje que comunicara y suscitara emociones en los espectadores. Por último, se disponía un tiempo de *cierre* donde sentados en forma de círculo reflexionaban sobre los avances y dificultades a nivel individual y grupal que habían percibido en la sesión.

Además de la creación con el cuerpo, los aprendices crearon tonadas musicales para acompañar la puesta en escena. La musicalización era considerada un elemento esencial para acentuar el sentido de lo que los artistas pretendían transmitir. Por ello, en las reuniones se destinaba tiempo para ensayar con instrumentos, ya que algunos debían

afinar sus habilidades y familiarizarse con los mismos, así como también para llegar a acuerdos sobre qué tono iba en cada escena. En este sentido, la creación de la obra de teatro exigió un trabajo individual, pero también uno grupal que requirió afinar los sentidos para entrar en "la experiencia sensible del mundo" (Le Breton, 2010, p. 12), es decir, lograr interpretarlo y traducirlo para producir en los mismos artistas emociones, las cuales, a su vez, las experimentarán los espectadores. La tarea del artista en el teatro implica entonces adquirir las habilidades de un etnógrafo para leer los contextos; de ahí que se considere el teatro como un "[...] espacio antropológico donde es posible mirar y reflexionar sobre nosotros mismos y nuestra sociedad" (Le Breton, 2010, p. 13).

La obra se construyó tras varios meses de ensayo y se presentó en el auditorio principal de la universidad a la cual pertenecía el semillero. Un espacio amplio dispuesto con sillas para aproximadamente doscientas personas. Había luces instaladas exclusivamente para la función y una tarima totalmente despejada para los artistas. Poco a poco llegaron muchos espectadores, entre docentes, estudiantes y administrativos, para sorpresa de los estudiantes, ya que esperaban únicamente con sus familiares. Los aprendices se encontraban listos con sus vestuarios y la escenografía dispuesta para empezar, tenían rostros de alegría e incertidumbre. El docente se sentó en primera fila, junto a mí, nos embargaba también la emoción de ver el producto final, luego de tantos esfuerzos. Para él, como docente y artista, este momento era crucial porque representaba su esfuerzo, dedicación, orgullo y amor por sus estudiantes. Cuando llegó el momento, el docente se levantó, dio la bienvenida para contextualizar al público y aclarar de qué se trataba una obra de teatro "no verbal", por lo que sugirió poner especial atención para interpretar la obra. Luego de estas aclaraciones, se inició el espectáculo.

Las escenas con cuerpos en movimiento dieron inicio a la obra (figura 13). Debido al compromiso de confidencialidad y por respeto a los derechos de autor, no es posible divulgar el contenido de la obra, pero puedo contar que, mientras escribo estas letras, revivo este momento tan especial para todos nosotros. Aunque no fui artista ni actué en esta obra, presencié la construcción de casi la totalidad de la misma, noche tras noche vi sus esfuerzos, entrega, compromiso y persistencia con la obra durante varias semanas. Fue grandioso verlos actuar y provocar ese mar de sensaciones y pensamientos en nosotros, los espectadores.

### **Figura 12**

*Obra de teatro Zara. Semillero de Arte dramático. Bogotá, 19 septiembre de 2017*



Este relato escueto es injusto con la belleza, contenido y lo que significó para los aprendices la obra. Allí estaban sus apuestas formativas y las intenciones de transformación de país por medio del arte. Zara no solo fue una obra de teatro no verbal,

es considerada un “acontecimiento” que irrumpió en el curso normal de los aprendices en el semillero, pues luego de esta experiencia ven con otros ojos la investigación y arte, desde una mirada de acción política con énfasis colaborativo y con implicación social. Uno de ellos afirma lo siguiente al referirse a la experiencia de la obra: [...] yo puedo decir que mi formación estuvo más completa que aquellos que no pasaron por un semillero de investigación (S13U2EG). Es decir, la obra no solo existió en el momento de presentarla, sino que su existencia trascendió y permaneció en los relatos porque ella posibilitó un sinnúmero de experiencias individuales y colectivas que marcaron la vida de los aprendices, y además este acontecimiento adquirió un carácter político encaminado a resaltar la función social del arte como posibilitador de reflexión y transformación.

#### ***4.3.2. Acontecimiento del semillero de investigación en Educación: Misiones pedagógicas territorializadas***

Los aprendices del semillero de Educación se propusieron trasladar el aprendizaje de la investigación fuera del aula de clase. Desde los primeros encuentros, manifestaron su deseo por conocer de cerca la educación y comprender sus procesos, problemáticas y actores. Querían conocer más allá de lo que otros les podían contar en los libros o en las noticias, entonces creyeron necesario entrar en la escuela para poder hablar con propiedad sobre la educación como futuros docentes. La intención de entrar en el contexto real de la escuela hizo que las Misiones pedagógicas territorializadas se vivieran como un acontecimiento que marcó la vida de cada uno. Los desplazamientos, que implicaron viajes de horas en carro o avión, irrumpieron el curso normal de nuestras vidas. Se trató de una aventura académica y humana que tocó nuestras existencias, porque nos sacó de la comodidad y seguridad del aula de clases. Así, el semillero volcó su saber hacia el

contexto real que estudiaba: las instituciones educativas, y dentro de ellas, los docentes, estudiantes, padres de familia, la práctica docente y la educación.

La gran mayoría de reuniones se centraron en la planeación de estos viajes. Esto requirió la conformación de grupos y asignar responsabilidades. Así como también fortalecerse teórica y metodológicamente para cumplir con los objetivos propuestos en el proyecto de investigación que dio vida a esta inolvidable y necesaria experiencia. Pero conocer de cerca las problemáticas tenía de base una intención que otorgaba un carácter político a este acontecimiento: querer ser mejores profesionales y aportar a la sociedad, según las palabras de los mismos estudiantes. Indudablemente, ellos identificaron la posibilidad de aportar a la sociedad desde sus profesiones, lo que convierte esta experiencia en una posibilidad para actuar y pensar en un país mejor, con mejores condiciones para los docentes y oportunidades para todos los niños, niñas y jóvenes en contextos de conflicto en el territorio colombiano.

Lo anterior puede identificarse en relatos de algunos aprendices, cuando hacen referencia a su rol como docentes durante las experiencias de las Misiones pedagógicas territorializadas. De ahí la implicación política de este acontecimiento y, por lo tanto, sus alcances en la formación académica y humana de los investigadores:

Tengo que ser lo mejor que yo pueda (SIU1EC)

[...] esta experiencia que es maravillosa ayudará a cultivar poco a poco un mejor futuro para los jóvenes, te lo comparto a ti para que lo sientas en la piel.” (PrA)

Con este semillero he llegado a entender que ser maestro es ser y hacer parte de este mundo.” (PrA)

Un maestro no es simplemente el que enseña algún tema, un maestro es aquel que marca la vida de sus estudiantes, dejando en ellos un aprendizaje para la vida [...] un maestro, es aquel que aprende de todos y de cada uno de sus estudiantes, porque cada estudiante es un mundo que te enseñará cada vez más sobre cómo ser mejor. (PrA)

Las Misiones pedagógicas territorializadas se llevaron a cabo en dos colegios, uno ubicado en zona urbana de Cúcuta y otro, en zona rural de Marquetalia, Caldas. Ambos contextos totalmente diferentes en cuanto a clima, extensión, ubicación geográfica y costumbres. Aunque la pretensión inicial no era sobreponer a una institución sobre otra, sí nos permitió movernos en dos territorios diversos que tenían algo en común: ambos presenciaron la inclemencia del conflicto armado. Según lo reportado por el periódico *El Tiempo* (2018), el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH), entre 1958 y 2018, en Colombia se han hecho 4 210 masacres, que han dejado 24 447 víctimas mortales. Por su parte, el portal web *El Mundo*, en el año 2018 publicó el mapa de Colombia con las zonas más afectadas por el conflicto armado, en el que aparecen, entre varios departamentos, Caldas y Norte de Santander. En este último se reporta presencia de grupos armados como el Ejército de Liberación Nacional (ELN), el Ejército Popular de Liberación (EPL), reincidencias de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del pueblo (FARC-EP) –hoy, un partido político– y el Clan del golfo.

Con este panorama estudiado previamente por los integrantes del semillero, se construyeron estrategias que contemplaban varias aristas: fortalecer en los estudiantes la segunda lengua, inglés o francés; posibilitar espacios de reflexión con los docentes sobre su rol frente a la situación socio-política del país, y propiciar el diálogo con padres de familia y estudiantes sobre temas relacionados con violencia, amor, crianza, relaciones

afectivas, familia, paz y conflicto armado. La estancia en Cúcuta y Marquetalia fue de aproximadamente una semana en cada lugar. Con inmersión de tiempo completo en las instituciones educativas nos acercamos a los contextos educativos. Más que estar en el aula de clase, se trataba de conocer el contexto para comprender las dinámicas sociales de los actores vinculados a esa institución. Tuvimos una tarea antropológica que consistió en ingresar a la cultura y sumergirse en el sistema de signos para interpretar lo cotidiano de aquellas escuelas, en palabras de Geertz (1973) la investigación antropológica como forma de conocimiento pretende “[...] desentrañar las estructuras de significación y en determinar su campo social y su alcance” (p. 23).

El día a día en la escuela se registró en diarios de campo que cada aprendiz diligenciaba generalmente al finalizar cada jornada. Era el insumo para los informes posteriores, para hacer perfiles, exponer un caso para discusión o como insumo para la recolección de la información del proyecto de investigación. Esta forma de registrar los datos potenció las capacidades escriturales, observacionales y analíticas de los estudiantes. Este acontecimiento impactó nuestro vivir cotidiano en la investigación, porque además de cambiar nuestros escenarios geográficos y culturales de acción, posibilitó experiencias únicas que quedaron marcadas en nuestros cuerpos, nuestros sentires, nuestros recuerdos que ahora, luego de varios meses son bellas nostalgias cuando volvemos a hablar de ellas y rescatamos todo lo que aprendimos.

Nos enfrentamos a múltiples inconvenientes que nos ayudaron a despertar nuestra creatividad, a tomar decisiones en el momento oportuno y a asumir con valentía la docencia, porque, aunque las actividades se planeaban antes del acceso al campo de estudio, las cosas no siempre salieron como se esperaba. Pues si bien previamente se

establecieron estrategias para enfrentar situaciones que posiblemente sucedieran, es decir, contingencias, muchas de ellas no dieron resultados en la situación real. Las contingencias se propusieron porque era del conocimiento de los aprendices que en la investigación social se dificulta el control total de las circunstancias, ya que, generalmente, se abordan fenómenos que involucran la vida cotidiana. Sin embargo, las planeaciones no siempre fueron suficientes, pues hubo muchos factores que se articularon e hicieron de cada salida pedagógica territorializada un gran reto y, por lo tanto, una experiencia única.

No fue fácil sortear estos impases y en ocasiones nos sentíamos desanimados, como lo enuncia una de las aprendices “[...] todas nuestras ganas ardían en el fuego de la frustración” (PrA). Los temores nos agobiaron: situaciones donde perdíamos la atención de los niños y niñas y los docentes de la institución debían intervenir para recuperar el orden. También jugó en contra nuestra, las altas temperaturas a las cuales muchos de los aprendices no estaban acostumbrados y los espacios reducidos en los salones que dificultaban la realización de las actividades que previamente habían diseñado los aprendices, entre otros nos expusieron a la vida cotidiana de las escuelas. Esto confrontó a muchos de los investigadores en formación y los retó a proponer estrategias pedagógicas acordes con las características de los diferentes grupos de estudiantes. Es así como los sentidos debían estar muy afinados para poder observar, escuchar y actuar de manera serena, lo cual no siempre fue posible. En definitiva, lo que vivimos y compartimos en esa experiencia, me permite afirmar que ser docente es un acto heroico porque allí se expone toda la humanidad. Porque solo los valientes se arriesgan a ponerse a prueba y a dejarse interpelar por el otro. En el relato que aparece a continuación, una aprendiz habla

sobre el compromiso del docente, luego de varias jornadas en una institución educativa de la ciudad de Cúcuta:

Cuando uno está en la comunidad educativa [...] está como una ficha de ajedrez (ríe) y tienes que ponerte siempre de peón, siempre debes estar pendiente de las situaciones buenas o malas porque eres el docente, porque uno ya sabe en este punto que tiene la responsabilidad de los niños, del coordinador, rector, los padres de familia [...] (SIU1EG).

Por otra parte, la experiencia en Marquetalia (Caldas), en general, fue muy tranquila. Se trataba de un territorio que vivió el conflicto armado, pero que, sin duda, le apuesta a la educación para la reconstrucción de su tejido social. Esto pudo evidenciarse en el trabajo que se hizo tanto con docentes, estudiantes y padres de familia, y también, en la forma como se articularon las intuiciones educativas con la comunidad a partir de espacios como la lectura barrial, el servicio social, entre otras actividades. En medio del trabajo con la comunidad educativa, surgieron varias contingencias, pero entre ellas, la que más hizo duplicar esfuerzos y emerger la creatividad en todos los integrantes del semillero surgió precisamente al finalizar la jornada de la tarde. Se había planeado trabajar con los docentes de la institución y de otras instituciones rurales cercanas y con los padres de familia. Para ello, los estudiantes del semillero se dividieron en dos grupos e iniciaron los preparativos de cada escenario.

La reunión con los docentes se desarrolló en uno de los salones sin novedad alguna y de manera satisfactoria. Pero en el espacio dispuesto para los padres de familia y cuidadores fueron insuficientes las sillas, en realidad no esperábamos tan masiva asistencia. Por esta razón, hizo falta material de trabajo y, además, quienes estábamos

apoyando la reunión con los docentes, tuvimos que apoyar la sesión con los padres y cuidadores. En breves instantes, conocimos las directrices para orientar la sesión, conseguimos materiales y se llevó a cabo una actividad con los niños y niñas que iban con los padres de familia y cuidadores (Figura 14). Es así como el trabajo colaborativo permitió sobrellevar diversas situaciones que no estaban planeadas, pero que se presentaron durante esta experiencia.

### **Figura 13**

*Sesión con padres y cuidadores. Semillero de Licenciatura en Educación, 27 de abril de 2017*



Las Misiones pedagógicas territorializadas ofrecieron un panorama que permitió asumir estas situaciones imprevistas descritas anteriormente que, en cierto momento, parecieron desbordar nuestras fuerzas y agudizar temores, pero que fueron uno de los aprendizajes más valiosos. Luego de las reflexiones que hacíamos al finalizar las jornadas,

nos preguntábamos ¿qué tiene de malo perder el control? Incluso, podemos sacar provecho de ello, pero nos han enseñado que nuestro rol como docentes está dirigido a enseñar contenidos y “poner orden”, supervisar y censurar comportamientos. La enseñanza se ha asumido como una herramienta para moldear y controlar, y si perdemos el control, creemos que se ha perdido todo. Lo que pudimos aprender en esta experiencia dista mucho de tal afirmación, porque supimos que mantener el control no necesariamente nos hacía buenos o malos maestros.

Por lo tanto, comprendimos que no existen situaciones ideales en el aula de clase por más contingencias que se prevean, que cada grupo es diferente y, en consecuencia, requiere estrategias que se ajusten a cada dinámica. Es allí donde realmente el docente investigador se pone a prueba, cuando hace frente a diferentes circunstancias que irrumpen cuando, incluso, ya todo está planeado. Además, cuando hace de la investigación una herramienta para la indagación constante, relacionada con estrategias pedagógicas que se adapten a los diferentes grupos y que se estén renovando continuamente. Por ello, desligarse de esas certezas es un reto importante para los futuros docentes que se forman en investigación, esto posibilita tener una lectura crítica y sensible del territorio educativo.

Otros de los impactos que generaron estos acontecimientos es que los integrantes tanto docentes como estudiantes, trabajaron articulados como grupo, estableciendo una interconexión que permitió percibirlos como aprendices. Y aunque muchos de quienes participamos en los semilleros nos encontrábamos en diferentes etapas académicas y con diferentes intereses: estudiantes, docentes y etnógrafa, en algún momento todos fuimos aprendices. Pensar en la figura del aprendiz requiere dar una mirada a los aportes de

filósofos como Platón (citado por Laspalas, 1998), quien propone reflexiones sobre la *Paidéia*<sup>1</sup>, y aunque no hace referencia explícita al concepto de aprendiz, sí brinda algunos aportes clave para reflexionar sobre la educación y la relación entre maestros y estudiantes. En tal perspectiva, maestros y discípulos convergen en la creación de espacios esencialmente pedagógicos que persiguen el conocimiento como forma de conservación y estructuración de la vida. De acuerdo con Laspalas (1998), para los griegos, y entre ellos, Platón, la educación responde en un sentido amplio a la *Paidéia*. Esta era considerada por Platón como una tarea de “modelación” personal que implicaba un *esfuerzo* que pone en tensión el alma para acercarse al *auténtico* modo de ser del hombre (como se citó en Laspalas, p. 41). Este proceso formativo ocurre en las interacciones con otros, o como lo diría Platón, en la convivencia y en la mimesis, para así lograr el contacto y la identificación con el mundo.

Cuando se relaciona a la educación con la *Paidéia* o formación espiritual, pueden resaltarse algunas características importantes que también se evidenciaron en las dinámicas de los semilleros durante su formación inicial investigativa y especialmente, en las experiencias con los dos acontecimientos. Tales características evidencian la autonomía y la intención de formación de parte del aprendiz, ya que este proceso (i) depende, en mayor parte, del propio discípulo, (ii) se produce solo cuanto este se consagra libre y apasionadamente a su propia formación, y (iii) recibe, en menor medida, la ayuda del maestro (Laspalas, 1998, p. 44). Estas tres aristas de la educación como *Paidéia* dan cuenta de un proceso formativo exclusivo, pues no todos están dispuestos a asumirlo, y

---

<sup>1</sup> En la antigua Grecia, este término hacía referencia al proceso de crianza de los niños, que incluía la transmisión de valores (*saber ser*) y los saberes técnicos (*saber hacer*) necesarios para la vida en sociedad (Diccionario etimológico, s. f.).

que se evidenció en los dos semilleros de investigación. Porque ser aprendiz de investigación requiere involucrar el cuerpo entero, la piel, las emociones, los deseos, el tiempo y la disposición. Esto se ve reflejado en el siguiente relato de un estudiante, cuando habla de su experiencia formativa en el semillero:

[...] tuve la oportunidad de abrir los ojos y estar en un lugar distinto con esos compañeros que, al igual que yo, tenemos unas ganas inmensas de salir a transformar la generación que viene detrás de nosotros. Fuimos personas afortunadas al estar en este ambiente rural, de compartir y estar en los zapatos de ellos, de conocer que quieren para su futuro y por qué les gusta vivir en medio de la naturaleza; esto no lo vive cualquiera, yo lo logré y deseo que muchas personas que están junto a mí, o a unos escalones de alcanzarme también gocen de esta experiencia, que es maravillosa y les ayudará a cultivar poco a poco un mejor futuro para los jóvenes. Te lo comparto a ti para que lo sientas en la piel (PrA.).

De este modo, los acontecimientos reafirmaron a los integrantes de los semilleros como aprendices, sujetos que están dispuestos a la transformación de sí mismos y de los contextos, porque se exponen voluntariamente a ella, y porque también contribuyen a la transformación de otros. En este sentido, los aprendices de investigación gozan de un espacio de trabajo académico, colegiado y de interacción social que promueven otras dinámicas formativas menos rígidas y, por ende, más flexibles, sensibles y comprensivas. Un aprendiz no se dispone únicamente a adquirir los contenidos académicos formales establecidos en una institución de educación, sino que se permite ser parte de un entramado de relaciones necesarias para fortalecer y dar sentido a su propio proceso de aprendizaje. Es por eso que en esta tesis doctoral se pretende resaltar y rescatar la categoría

de aprendiz como esencial, ya que permitió ampliar los límites conceptuales y prácticos de la formación inicial investigativa.

Finalmente es preciso reiterar que los dos acontecimientos (la puesta en escena de Zara y las Misiones pedagógicas territorializadas) fueron sucesos que marcaron una coyuntura importante durante la formación inicial investigativa en ambos semilleros de investigación. Se lograron alcances significativos que sobrepasaron la adquisición de conocimientos teóricos, conceptuales o metodológicos y contribuyeron a cuestionar la práctica docente y el rol del actor, así como también a proponer estrategias que motivaran a los estudiantes a ingresar y permanecer en el semillero a partir de actividades académicas y humanas que incentivaran el gusto por aprender a investigar. De igual manera, la educación y el arte se asumieron como esencialmente políticos, en la medida que la práctica pedagógica y la artística son saberes intencionados y contextualizados, que promueven una apuesta política de transformación cultural de país.

Estos acontecimientos visibilizaron el trabajo de ambos semilleros en las instituciones universitarias, provocando en ellas la apertura de nuevos espacios para el relevo generacional del semillero. Puesto que muchos estudiantes al escuchar las experiencias de sus compañeros sobre las diferentes actividades que realizaban, manifestaron el interés por ingresar. También se posibilitó la conexión de esta experiencia con prácticas profesionales de los estudiantes, para el caso del semillero de Educación. Lo anterior evidencia que los semilleros también acentuaron sus huellas en las instituciones, logrando reestructurar percepciones de esta formación en académicos, estudiantes y directivos. Y, por último, rompió con mi lógica mecanicista de hacer investigación y me ayudó a explorar estrategias más flexibles y humanas.

#### **4.4. Planos discursivos, acontecimientos discursivos y posicionamientos políticos en la configuración de subjetividades políticas**

Para finalizar el capítulo de hallazgos se reitera que, en el análisis de los discursos de los aprendices se tuvo en cuenta tres elementos de la estructura del Análisis Crítico del Discurso (ACD) propuesta por Jäger (2003), pero como ya se aclaró en el apartado anterior, además se incluyeron aportes de otros teóricos de la siguiente manera: *plano discursivo* según lo propuesto por Jäger (2003), los *acontecimientos discursivos* desde los aportes de Jäger (2003) y Žižek (2014) y adicionalmente se optó por el concepto de *posicionamientos políticos* desde los aportes de Carmona y Echavarría (2017) y Carmona (2019), con el cual se amplía la forma de concebir los posicionamientos a partir de un planteamiento más activo de los sujetos que participaron en las conversaciones.

Durante el análisis de cada uno de estos tres elementos se encontró que ellos se interrelacionan para formar el tejido de los discursos y configurar subjetividades políticas en los aprendices de investigación. Estas subjetividades emergen como alternativas a los tecnicismos de enseñar y aprender a investigar en áreas de Ciencias Sociales y Humanidades. Contrarrestar estas dinámicas rígidas y en ocasiones despolitizadas, implicó que los aprendices hicieran frente a la razón científica instrumental y asumieran otras racionalidades más prácticas, las cuales permitieron encontrar el sentido social a la investigación desde los campos de conocimiento: Educación y Arte. Por tanto, la investigación permitió la conexión con el mundo de los aprendices, a partir de acciones encaminadas a contribuir con la transformación del orden social para el beneficio común.

Así, los hilos discursivos que conforman el plano del conocimiento se vinculan con los posicionamientos de manera bidireccional, sin que exista un orden de aparición entre ellos. La conexión entre temas abordados en los discursos y las posiciones desde las cuales se ubican los aprendices, está permeada por los eventos o acontecimientos que marcaron un hito en las experiencias formativas de los semilleros. De manera que, los tres elementos se engranaron para conformar la red discursiva que sustenta la configuración de subjetividades políticas, en tanto experiencia crítica, reflexiva, participativa, colaborativa, de acción y transformación.

De acuerdo con lo plasmado en la figura 15, el plano del Conocimiento está formado por los hilos discursivos que tematizan preguntas relacionadas sobre el cómo y para qué se investiga, y que además está sustentado desde las experiencias propias o cercanas de los aprendices, quienes identificaron la desconexión entre los conocimientos adquiridos en la universidad y el impacto de éstos en el contexto social. Parecía que había un quiebre entre las teorías que los autores proponían en los libros y las realidades que presenciaban en el día a día del país. El sinsabor de la desconexión hizo pensar en la necesidad de volcar la universidad hacia la comunidad para construir conocimiento socialmente relevante, premisa que sustentó la formación en ambos semilleros. La posibilidad de poner el conocimiento al servicio de la comunidad fue una intención que se arraigó como una actitud socialmente responsable, concibiendo la utilidad del conocimiento en una doble dirección, que nazca desde la misma práctica, pero que llegue a ella también.

Encontrar en la investigación en Arte y en Educación alcances políticos, pero también impactos en las relaciones que se tejen entre los aprendices de semilleros, implicó

la apertura hacia escenarios el amor y la solidaridad encuentran su punto de articulación, exponiéndolo como un escenario en el que no solo se construyen conocimientos sino también vínculos afectivos. Es pues una excusa para el encuentro sensible entre aprendices y el mundo. Así, en los semilleros más que la búsqueda de un estatus académico, se percibió en los aprendices una lucha por el reconocimiento desde el plano afectivo, en una necesidad de ser aceptado en las múltiples diversidades y autenticidades. Se considera que los lazos emocionales aquí construidos permitieron vincular de manera recíproca a estudiantes y docentes, y favoreció entre ellos una valoración social que cohesionó ambos grupos de semillero.

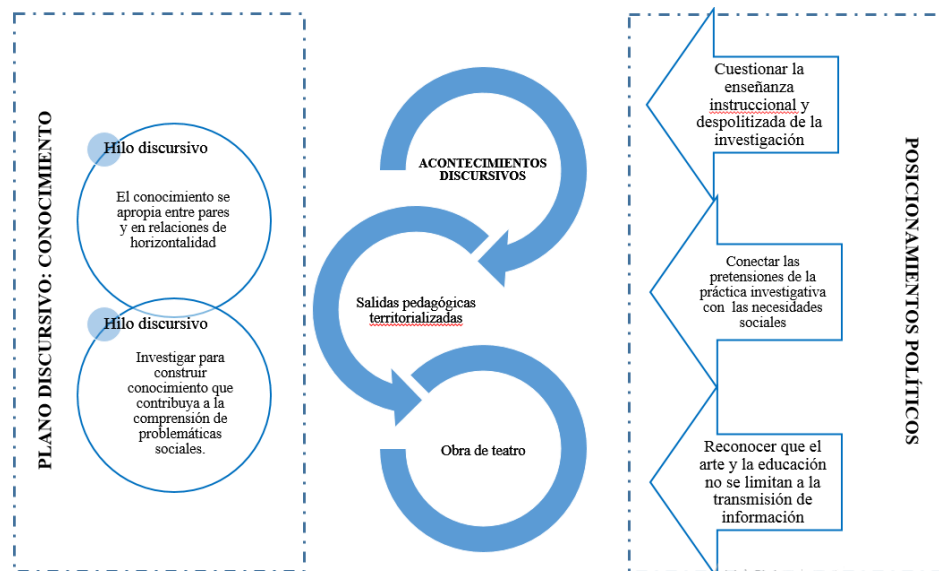
Los posicionamientos políticos permitieron asumir la formación inicial investigativa como un proceso que irrumpe con las formas tecnicistas de la enseñanza investigativa. Investigar desde estos campos entonces implicó una práctica contrahegemónica que se propuso explorar otras estrategias más sensibles, comprensivas y reflexivas, para habitar el contexto estudiado, desde la misma cercanía e incluso el involucramiento. Esta implicación dotó de sentido el aprendizaje de la investigación, ya que se evidenció una conexión entre los aportes que la academia puede brindar a la solución de problemáticas. Evidenciando así en la práctica investigativa y su enseñanza, una intención política de aporte social.

Por su parte, las salidas pedagógicas territorializadas y la presentación de la obra de teatro, como acontecimientos discursivos, movilizaron hilos discursivos y posicionamientos políticos. Los acontecimientos fueron punto de partida y llegada en la experiencia formativa de los aprendices, pues fue a partir de que ellos giraron las estrategias formativas. Por ello, se consideran un elemento clave y central de los

discursos, que confrontó los conocimientos previos de los aprendices, incitó la construcción de nuevos conocimientos, posibilitó la comprensión de problemáticas, propició los cuestionamientos críticos y afianzó la articulación entre las capacidades investigativas y el ejercicio profesional. Además, que se instauró como un evento que marcó un hito en la vida de los aprendices que reconfiguró políticamente la manera de vivir la experiencia formativa.

**Figura 14**

*Elementos de la estructura del discurso*



Fuente: elaboración propia

Por último, es preciso señalar que los estudiantes de los semilleros desarrollaron capacidades propias del quehacer científico, tales como el *trabajo colaborativo*, asumiéndolo como el compromiso con los pares para construir redes de apoyo académico y emocional. La *capacidad de indagación*, incentivada constantemente por los docentes, quienes estratégicamente permitieron que los estudiantes formularan preguntas que se

conectaran con sus intereses. La *actitud reflexiva* y el *pensamiento crítico*, que se fortaleció con el acercamiento a las realidades estudiadas y al análisis del propio proceso formativo. La *argumentación*, posibilitada por los diferentes espacios de discusión sobre propuestas teóricas o posturas propias. La *observación*, como un proceso riguroso, detallado y profundo, aquietado en la *escritura* que tomó diferentes formas: versos, cuentos, crónicas, autorreportes, relatos o canciones. Posiblemente fueron más las capacidades, pero como se aclaró al inicio de este informe final de tesis, la intención más que hablar sobre las capacidades adquiridas, se orienta a resaltar la relación de esta experiencia formativa con la configuración de subjetividades políticas.

## **5. Quinto capítulo: Conversaciones teóricas en la configuración de subjetividades políticas de aprendices de investigación**

En el presente apartado se presentarán algunas propuestas teóricas y metodológicas que concuerdan con las acciones y transformaciones que se llevaron a cabo en las dinámicas de los semilleros de investigación. Es importante aclarar que, como autora de esta tesis doctoral, mis impresiones y experiencias también aparecen relacionadas en este texto. Inicialmente se presenta la tesis central que condensa una propuesta teórica a partir de lo vivenciado en conjunto con los semilleros, rescatando elementos teóricos y prácticos que ayudan a comprender la formación inicial investigativa en estos escenarios, como posibilitadora en la configuración de subjetividades políticas. Posteriormente se presentan los apartados: “Una mirada a la formación inicial investigativa socialmente comprometida” y “La investigación como estrategia para la formación de sujetos políticos”, articulados con apuestas teóricas que fortalecen la discusión que plantea la tesis central. Y, por último, se plantean algunas tensiones que surgen en la formación inicial investigativa y que influyen en el proceso de configuración de subjetividades políticas.

### **5.1. La tesis central**

Las subjetividades políticas se explicitan en diversas formas de comprender la pedagogía y el arte, como dos campos de acción, de formación y de transformación social y cultural. Tanto la pedagogía como el arte en sus realizaciones simbólicas: las Misiones pedagógicas territorializadas y la Obra de teatro, constituyen un proceso de formación, de reflexividad y de toma de postura crítica frente a las maneras formalizadas sobre cómo se desarrolla una conciencia investigativa, en cuanto al despliegue de capacidades científicas

y la constitución de una ciencia al servicio de la humanidad, en tanto producción de conocimientos que transforman las realidades sociales y culturales.

## **5.2. Una mirada a la formación inicial investigativa socialmente comprometida**

Los ejercicios formativos para la enseñanza y el aprendizaje de la investigación que tuvieron lugar en los dos semilleros, se sustentaron epistemológica y metodológicamente desde propuestas etnográficas encaminadas a resaltar el ejercicio político y ético del investigador social. Estos trayectos posibilitaron la apropiación de capacidades investigativas y condujeron a la construcción de conocimientos desde una perspectiva crítica y colaborativa. Por lo que apropiarse del rol de etnógrafos implicó también el reto de ampliar los aprendizajes hacia las experiencias propias, para consolidar el compromiso de comprensión y autocomprensión, coherente con las luchas y los retos que enfrentan actualmente las Ciencias Sociales y las Humanidades. Así, a continuación, se presentan dos apartados que dan cuenta de los recorridos investigativos de los aprendices, en el marco del ejercicio etnográfico como apuesta política y de acción frente a la construcción de conocimiento socialmente relevante.

### ***5.2.1. Racionalidad práctica en la investigación social***

La racionalidad práctica se consideró como una premisa que orientó esta tesis doctoral y los trabajos investigativos de ambos semilleros. En estos dos escenarios anteriormente nombrados, la racionalidad práctica se convirtió en un camino alternativo, para explícitamente sentar una oposición frente a la instrumentalización de los conocimientos que derivan de la investigación social en cualquier nivel académico. De modo que, implicarse en las problemáticas estudiadas desde una racionalidad práctica, fue una apuesta para transitar de manera experiencial en el afianzamiento de capacidades

investigativas y para proponer posibles soluciones que beneficiaran a los contextos estudiados. Así pues, “vivir” la investigación como investigadores y a su vez como participantes, se asumió como un reto no solo para plantear a una crítica frente a la instrumentalización del conocimiento, sino que también hizo parte de un compromiso que se materializó como el sustento de las acciones políticas en las investigaciones de los aprendices.

Ahondar en la racionalidad práctica nos remite a las propuestas de Bourdieu (2007), quien brinda un panorama crítico acerca de cómo los discursos eminentemente teóricos monopolizan los conocimientos e instalan una visión dominante sobre el mundo social. Por ello, el autor invita a ampliar la mirada estrecha del conocimiento “docto” proporcionada exclusivamente por el establecimiento de modelos teóricos, que dan cuenta más de la erudición científica, que de lo sucedido en la misma práctica. Desde esta mirada, puede cuestionarse la objetividad del conocimiento, porque si la práctica plantea una lógica distante de la rigidez de modelos, leyes o sistemas, se asocia de manera errada “[...] al estado de "racionalizaciones", de "preconociones" o de "ideologías" (Bourdieu, 2007, p. 44). Sin embargo, considerar las conciencias o voluntades individuales, como las nombra el autor al hacer relación al conocimiento práctico, se irrumpe con las exclusividades del conocimiento docto y se reconoce el sentido práctico como válido en la construcción de conocimiento.

El objetivismo que persigue la racionalidad esencialmente teórica nos distancia de lo que se encuentra más allá de los acercamientos o primeros contactos con las experiencias, es decir, de “[...] lo que recuerda el análisis fenomenológico de la experiencia del mundo familiar, a saber la apariencia de inmediatez con la que se ofrece

el sentido de ese mundo [...] es decir la ruptura epistemológica que es también una ruptura social” (Bourdieu, 2007, p. 45). Pues son precisamente las relaciones sociales las que objetivan y dan sentido al mundo, a través de acuerdos entre lo que se acepta o rechaza como realidad social. Para el autor, desconocer la importancia de la experiencia mundana sería hacer un ejercicio interpretativo fuera de la escena, lo cual resulta en una doble escisión, porque desconecta la racionalidad práctica como forma de conocimiento científico social e invalida el alcance de los discursos sociales (Bourdieu, 2007, p. 45).

De todas formas, el autor hace un llamado a ir más allá de la puesta en tensión de estos dos constructos: racionalidad práctica – racionalidad teórica. Pues el punto central del debate no radica solamente en un asunto de dualidades, el núcleo de esta reflexión sienta sus intenciones en “[...] subordinar la práctica científica a un conocimiento del "sujeto de conocimiento"” (Bourdieu, 2007, p. 46). Entonces, el conocimiento científico sobre lo social no puede ser aséptico a lo que ocurre en la vida cotidiana, pues precisamente ésta le da el sentido a los esfuerzos para teorizar. La ciencia, al ser un producto cultural elaborado por seres humanos, debe reconocer que no solo hay objetos, sino también sujetos inmersos en contextos sociales que los proveen de simbologías, prácticas, creencias, pensamientos y representaciones que se construyen socialmente, y que a partir de ellas se conoce el mundo habitado. Este escenario sin duda, le exige a la ciencia social que reconozca la necesidad de profundizar en los escenarios de vida de los sujetos.

Bourdieu (2007) además pone en cuestión la objetividad del observador por medio del distanciamiento que éste pueda hacer con su objeto de estudio, pues como bien lo afirma el autor, “El conocimiento no depende solamente, como lo enseña un relativismo

elemental, del punto de vista particular que un observador "situado y fechado" adopta sobre el objeto [...]” (p. 46). La práctica pues se convierte también en objeto de observación y análisis, y entonces, es necesario entrar en ella. Así como lo plantearon los aprendices al involucrarse directamente en los temas estudiados, renunciando a la seguridad de las aulas de clase y lanzándose a aprender desde y para los contextos. Esta acepción de la racionalidad práctica en el aprendizaje de la investigación, contempla una apuesta de los aprendices por cuestionar el poder del conocimiento científico que se funda en la razón instrumental, y reivindicar el conocimiento práctico sobre lo social en áreas de Ciencias Sociales y Humanidades.

Aunque el reto de superar la dualidad entre teoría y práctica son discusiones que se esperarían superadas, se encuentran vigentes en los discursos de los aprendices de investigación. Pero aún desde la racionalidad práctica aparecen las preocupaciones por encontrar la utilidad social del conocimiento, así como las intenciones privilegiar de ciertos temas de investigación sobre otros. Lo anterior da cuenta de unas inquietudes que no solo son de orden teórico, sino que también se instalan en la cotidianidad de la formación inicial investigativa. Así pues, la racionalidad práctica tampoco debe escapar de la constante mirada crítica sobre sí misma, haciéndose así indispensable una actitud autorreflexiva. Lo discutido hasta aquí aclara que, de nada sirve una racionalidad práctica que se considere inexorable, pues, aunque la objetividad se valida con el acceso a las experiencias directas, debe sentar una posición de autocrítica frente a las condiciones en las que produce conocimiento.

Estas reflexiones no estuvieron fuera del alcance de los aprendices y potenciaron a los semilleros de investigación como escenarios donde se aprende a investigar desde

una posición crítica, sobre las exigencias de los diferentes campos científicos que dominan conocimientos, prácticas científicas y, por ende, prácticas formativas en investigación. En consecuencia, tales escenarios formativos podrían considerarse como un campo científico (preliminar) ya que concuerda con lo planteado por Bourdieu (2012) al referirse a este como un lugar de lucha política por la dominación científica (p. 18). Así pues, los semilleros también sentaron luchas por reafirmar sus prácticas para enfrentar así la autoridad científica que incluso regían los procesos académicos investigativos. La disputa se planteó para potenciar los conocimientos prácticos en los campos de las Ciencias Sociales y Humanidades, desde los cuales los semilleros propusieron la comprensión como horizonte epistemológico y a partir de allí se establecieron las estrategias metodológicas etnográficas para aprender a investigar.

De lo anterior se deriva el compromiso que debe asumirse en los procesos investigativos que se enmarcan en el campo de las Ciencias Sociales y Humanidades, ya sea con alcance científico o formativo. Como derrotero principal, se establece la urgencia de retomar las reflexiones sobre la posición del sujeto en la investigación (en tanto investigador como investigado) como constructor de conocimiento. Coherente con este planteamiento, es indispensable reconocer tanto el valor de la teoría, pero especialmente rescatar la experiencia como fundamental en el proceso investigativo. De acuerdo con los aportes de Habermas (1990), la comprensión puede asumirse como un puente para conectar las pretensiones prácticas y teóricas (p. 152), así se evitarían dogmatismos y se validan los conocimientos situados y experienciales en los cuales también se reconoce a los participantes (investigados) como co-constructores de ese conocimiento.

Es evidente la profunda cercanía que guarda la racionalidad práctica con la comprensión y con ella, la interpretación. Para autores como Herrera (2010) la racionalidad práctica cumple un rol crucial en la comprensión de la vida social y en el reconocimiento de la relación de copertenencia entre la relación sujeto y objeto (p. 103). Herrera plantea la autocomprensión de las ciencias sociales como un lugar más próximo a la filosofía hermenéutica, especialmente a lo que concierne a las ciencias del espíritu, encontrando aquí un puente con las ciencias sociales contemporáneas, las cuales podrían comprenderse más allá del horizonte positivista que plantean las ciencias naturales (p. 104). Este autor retoma los aportes de Vattimo (1985, citado por Herrera, 2010) y expone tres elementos constitutivos de la ontología hermenéutica: el rechazo del modelo metódico de las ciencias positivas para fundamentar las ciencias humanas, la generalización de la experiencia hermenéutica a todo conocimiento y la comprensión de todo ser como lenguaje (p. 104).

Así, los aportes de la obra de Herrera para comprender las configuraciones de subjetividades políticas de los aprendices de investigación, se centran en tres puntos clave: la crítica de la hermenéutica al cientificismo y la racionalidad práctica como ámbito del saber de lo humano (p. 105), la comprensión y la interpretación en el contexto de la experiencia hermenéutica (p. 125) y el lenguaje (p. 153). Los dos primeros puntos han sido abordados previamente en este documento, por lo que es indispensable retomar el último: el lenguaje, el cual cumple una doble función, pues hace posible la comprensión de lo que se está hablando, a la vez que constituye el medio del que se sirve el intérprete para hacer hablar al texto (Herrera, 2010 p. 153). Es así como, en toda investigación social que supone un cara a cara o en el mejor de los casos, una amalgama entre los roles de

investigadores e investigados, toda conversación se trata de un movimiento en el que confluyen texto e intérprete, una “fusión de horizontes” (Gadamer citado por Herrera, 2010, p. 153), que ocurre en toda conversación, incluso durante el proceso investigativo, en donde se fusionan estas dos miradas.

Heidegger (2002) por su parte habla de la *phronesis* para hacer referencia a la racionalidad práctica, y la diferencia de la teoría como mera actividad contemplativa ante el mundo. Desde la racionalidad práctica hay una necesidad de implicancia del investigador, es decir, que éste se involucre en el mundo estudiado para acercarse a su comprensión y a partir de ella, interpretarla. La acción de entrar en las realidades de los otros, es para el investigador social más que una estrategia metodológica, porque además requiere de la aceptación de la racionalidad práctica como una forma de concebir el conocimiento, la investigación y el mismo fenómeno estudiado. En consecuencia, la racionalidad práctica favorece la comprensión de la vida cotidiana, pues permite que quien actúa comprenda la situación (p. 68), en un acercamiento activo y una acción de involucramiento en las situaciones, contextos y el accionar humano. Premisa que también se asumió en los procesos investigativos de los aprendices, dotando de sentido sus prácticas formativas, y, por lo tanto, comprendiendo las pretensiones de la comprensión en las Ciencias Sociales y Humanidades.

En este sentido, los aportes de Bourdieu, Habermas, Herrera y Heidegger, llevan a pensar la formación inicial investigativa desde unas lógicas más prácticas para la comprensión de fenómenos sociales, lo cual ubica en otro lugar el discurso dominante sobre ciencia y de lo que de allí se deriva: conocimiento, investigación y formación inicial investigativa. De ahí que la racionalidad práctica y la comprensión se asuman como

orientadoras para la investigación social y su enseñanza, planteando retos en cuanto a promover la reflexión sobre las relaciones de poder en torno a la construcción de conocimiento en los diferentes campos y niveles académicos. Con estos autores se retoma el llamado a los investigadores sociales, incluso aquellos que forman en investigación, a cuestionar las pretensiones y alcances de sus prácticas investigativas y formativas, así como también se evidencia en estos teóricos el interés por propiciar una reflexión sobre la relación que se establece entre los sujetos implicados en la investigación. Se espera que, con la mirada hacia la práctica formativa misma, se desubique el poder de la hegemonía científica y se posicione la comprensión como finalidad en la construcción de conocimientos sobre lo social.

### ***5.2.2. El compromiso comprensivo para construir conocimientos situados***

Como ya se mencionó en el apartado anterior, los horizontes comprensivos ubican en otro lugar ya no tan privilegiado e inmóvil, a la lógica hegemónica de la ciencia moderna. Es así como podría entenderse la formación inicial investigativa en Ciencias Sociales y Humanidades como prácticas contrahegemónicas que retaron los tradicionalismos en la enseñanza y el aprendizaje de la investigación. Los procesos investigativos que se sustentaron en intenciones comprensivas, evidenciaron una relación menos metodológica: sujeto-objeto y más ontológica sujeto-sujeto, copertenencia planteada Herrera y Garzón (2014). Se flexibilizaron y ampliaron los horizontes en la práctica formativa, a partir de la intención comprensiva, que reconoce las situaciones humanas como experiencias vividas. En este sentido, Gadamer (1998) retoma a Dilthey para hacer referencia a la vivencia como objeto de estudio del mundo en el que se manifiesta la vida histórico-social de los hombres (p. 153).

Lo vivido tiene para Gadamer (1998) un contenido que “[...] ha ganado permanencia, peso y significado, respecto a los otros aspectos efímeros del vivir” (p. 97), de manera que, se da el carácter de vivencia no solo a lo que ha ocurrido, sino a aquello que además tuvo un impacto en el sujeto. De este modo, los efectos que tiene una vivencia la dotan de significado duradero en el tiempo, es decir, trasciende de la acción donde se origina y se destaca dentro de otras experiencias. Tal como ocurrió en la formación inicial investigativa que se dio en los semilleros, pues estas experiencias marcaron la vida de los estudiantes y docentes, ya que en ellos se evidenció un proceso de transformación individual y colectiva, que hizo resaltar esta experiencia entre otras tantas durante el tránsito universitario, inclusive puede extenderse a lo largo de sus vidas no solo como la evocación de un contenido, sino también por lo que significó para cada uno de ellos en el afianzamiento de su vocación profesional.

Gadamer (1998) retoma a Dilthey para enfatizar en el carácter de la vida como productividad, ya que la vida se objetiva en formaciones de sentido (p. 102). De acuerdo con ello, las vivencias son productoras de sentidos, y no necesariamente ocurren al azar pues pueden tener cierta intencionalidad, o como lo consideraría Husserl (citado por Gadamer, 1998) constituirse en actos de conciencia. Las vivencias al ocuparse de las intenciones, están siempre mediadas por un acto de *comprensión del* sentido (p. 154), lo que lleva a afirmar la vivencia como constitutiva de la base epistemología comprensiva. Pero la intención comprensiva además de conformar un sustento epistemológico para el conocimiento de lo social, también puede asumirse como posición y acción política frente al ejercicio de poder de los académicos científicistas que rigen la investigación y sus prácticas de enseñanza.

Por su parte, los aportes de De Sousa (2009) contribuyen a consolidar las críticas acerca de la hegemonía científica de la ciencia moderna, quien en contraposición reflexiona acerca de la necesidad de consolidar la ciencia posmoderna o paradigma emergente, en la investigación social. Al igual que los autores ya nombrados, De Sousa hace énfasis en la imposibilidad de mantener una relación distante con los participantes del estudio durante un proceso investigativo. Para él, el ideal de una ciencia aséptica no es posible ni siquiera desde las ciencias naturales, porque de cualquier forma “[l]os presupuestos metafísicos, los sistemas de creencias, los juicios de valor no están antes ni después de la explicación científica de la naturaleza o de la sociedad. Son parte integrante de esa misma explicación” (p. 52), y por tanto la validan como creación humana.

En este mismo sentido, el autor habla de conocimiento científico resubjetivizado (p. 54) cuando hace referencia al encuentro que se da entre sujetos, en experiencias mediadas por el lenguaje. Y propone que tanto lenguaje (dimensión literaria) como arte (dimensión estética) están próximos al discurso de la ciencia (p. 54). Un claro ejemplo se evidenció en las experiencias formativas de los semilleros de arte y educación, donde los aprendices desarrollaron capacidades investigativas desde estrategias pedagógicas flexibles, algunas animadas por los docentes y otras por iniciativa de los estudiantes. Estas estrategias permitieron integrar expresiones subjetivas e intersubjetivas como obras de teatro, poemas, cuentos, canciones y escritos reflexivos, con el aprendizaje de la investigación. De modo que el conocimiento posmoderno, como lo plantea De Sousa (2009) se constituye a partir de la pluralidad metodológica, a modo de una transgresión metodológica (p. 49) que pretende actuar en la incorporación de estilos o géneros literarios en la enseñanza y aprendizaje de la investigación, como se evidenció en las dinámicas de

ambos semilleros, en las cuales se hicieron énfasis en diferentes estrategias formativas para el aprendizaje de la investigación.

Además, para este autor el conocimiento al que se llega en la ciencia posmoderna es también local (De Sousa, 2009, p. 49) y definitivamente da cuenta de la acción humana, que está permeada por el contexto y la cultura. Por lo tanto, tiene especificidades que la caracterizan e imposibilitan una generalización sobre ésta. Por ello, coincide con los autores ya abordados en este apartado, sobre la necesidad de acercarse al contexto en la investigación social, identificando la antropología como posibilidad para revertir el *estatus quo* metodológico que ha planteado la ciencia moderna. El acceso al campo de estudio en los dos semilleros y en el ejercicio de esta tesis doctoral, también apuntaron a divisar las implicaciones de las investigaciones antropológicas, para romper con las nociones de la distancia metodológica sujeto/objeto de investigación y desistir de la idea de una ciencia unidimensional, como lo plantea De Sousa (2009, p. 50).

Por consiguiente, las experiencias formativas en investigación de los dos semilleros e incluso de esta tesis doctoral, se orientaron a producir un tipo de conocimiento local, situado y encarnado, al modo de lo propuesto por Haraway (1991, p. 328). Los aportes de esta autora son valiosos para resaltar las reflexiones sobre la cuestión científica a las que invita el feminismo, desde el cual se problematiza el concepto de objetividad, argumentando que éste no da cuenta de cómo el conocimiento científico es practicado en realidad (p. 315). La crítica del feminismo hacia la construcción de una ciencia basada en pretensiones patriarcales de poder, invita a transformar lo que se entiende por objetividad científica, a partir de los conocimientos situados. Pues solo así, la objetividad “[...] dejará de referirse a la falsa visión que promete trascendencia de todos

los límites y responsabilidades, para dedicarse a una encarnación particular y específica” (p. 326). Estas afirmaciones reconocen la perspectiva parcial del conocimiento situado, como una posibilidad para asegurar su objetividad.

La apropiación de estas discusiones epistemológicas por parte del feminismo responde a la necesidad de luchar a favor de la localización, del posicionamiento y de la situación (Haraway, 1991, p. 335) y ayudan a comprender las intenciones formativas de los aprendices, en su necesidad de formarse desde y con los participantes de sus estudios. Pretensiones en las que la parcialidad cuestiona la universalidad del conocimiento racional y abre otras posibilidades que llaman a acciones científicas responsables desde el campo de las Ciencias Sociales y Humanidades. La finalidad se orienta a encontrar otras visiones de mundo, donde los cuerpos y las experiencias se encuentren, edificándose una construcción conjunta de conocimiento. Es aquí donde se encuentra una conexión entre las pretensiones de conocimientos situados con las estrategias etnográficas, porque éstas últimas permiten la inmersión y participación de los científicos sociales, como investigadores y a la vez como participantes de la realidad social estudiada, posibilitándose el intercambio de conocimientos, visiones de mundo, experiencias, costumbres, creencias y demás que integran la relación intersubjetiva entre investigador e investigado.

### **5.3. La investigación como estrategia para la formación de sujetos políticos**

La decisión de ingresar voluntariamente a los semilleros denotó un interés en los aprendices por establecer cambios en sus vidas académicas y personales. Debido a que, las dinámicas que no estaban contenidas en el plan curricular, junto con los posicionamientos críticos frente a la construcción de conocimiento, conllevaron a una

serie de transformaciones, sucesos, y relaciones que configuraron políticamente a los aprendices. Asumir el reto de formarse de manera diferente, es un acto transgresor orientado a cuestionar el orden establecido en la enseñanza y aprendizaje de la investigación en el nivel universitario. Esto deja en evidencia el sustento político en el que se cimienta la formación inicial investigativa, cuyas intenciones de transformación orientaron esta práctica formativa y cimentaron la configuración de subjetividades políticas, comprometidas con sus procesos formativos y con los impactos de la investigación en la sociedad. A continuación, se presentan tres tendencias que se engranan para dar cuenta del semillero como posibilitador de configuración de subjetividades políticas.

### ***5.3.1. Formación inicial investigativa como escenario de apertura a lo público***

La formación inicial investigativa que se dio en los semilleros tuvo una clara intención política de transformación, en la medida que no fue un proceso dirigido únicamente a fortalecer habilidades académicas, sino que se preocupó por proponer cambios en dos frentes relacionados entre sí: la formación profesional y el sentido social de la formación inicial investigativa. Los cuestionamientos por encontrar el sentido social-político de la práctica profesional y la práctica investigativa, motivaron a los aprendices a plantear otras formas más activas y socialmente comprometidas de ser docentes, artistas e investigadores desde las Ciencias Sociales y Humanidades, develando la investigación en Arte y Educación como poderosas herramientas de transformación social. Fue un proceso que promovió la apropiación de conocimientos y habilidades dirigidas a marcar diferencias en la formación de futuros profesionales.

Al identificar que los objetivos de esta formación desbordaron las pretensiones de lo eminentemente académico-instruccional, se puede afirmar que el semillero se desarrolló como espacio de configuración de subjetividades políticas. En el cual, más que proyectos de investigación se movilizaron apuestas de reestructuración para la enseñanza y el aprendizaje, ubicando a sus protagonistas en un diálogo intersubjetivo crítico de la formación inicial investigativa. Lo expuesto permite asociar las dinámicas de los semilleros con las subjetividades políticas, consideras estas últimas como la “[...] acción de reflexividad que realiza el sujeto sobre sí mismo y sobre lo instituido, centrándose en el plano de lo público, de lo que es común para todos [...]” (Díaz, 2012, p. 15). Por tanto, los semilleros como espacios políticos, potenciaron en los aprendices acciones para habitar activamente el mundo, cuestionando y reestructurando la rigidez del proceso académico investigativo.

Adicionalmente y de acuerdo con lo anterior, Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz (2008) proponen que las subjetividades políticas se establecen como alternas al poder circundante y por lo tanto, no responden a la normatividad establecida (p. 249). Así, la acción transformadora de los semilleros en sus propios procesos formativos, implicó un posicionamiento ante las tendencias que rigen la enseñanza de la investigación en el ámbito universitario, tal como ya se mencionó en apartados anteriores. La configuración de subjetividades políticas se hace explícita en tanto los aprendices llevan a cabo reflexiones y acciones sobre lo que les convoca como grupo: la formación y la investigación. Estos sentidos compartidos, incentivaron en docentes y estudiantes la apropiación de la investigación como proceso autónomo, voluntario, socialmente

relevante e indispensable durante los tránsitos universitarios, porque se crea una conciencia política sobre el rol de los futuros profesionales e investigadores.

En el mismo sentido, la investigación de Berrouet (2007) develó a los semilleros como un “escenario de resistencia” (p. 38), ya que, de acuerdo al autor, promueven el empoderamiento de sujetos. El estudio también posiciona a los semilleros como una “experiencia del devenir cotidiano”, donde el sujeto se cultiva a través de la comprensión de las situaciones cotidianas (p. 35). Este punto se conecta con lo planteado desde el conocimiento práctico, anteriormente abordado, lo cual deja ver que la interacción entre reflexión, acción y transformación no está lejos del alcance del nivel formativo universitario. Razón por la cual las prácticas formativas no deberían estar despolitizadas, ceñidas ciegamente a lo que debe enseñarse y como debe enseñarse (contenidos y prácticas). Y precisamente los semilleros han posibilitado reestructurar sus dinámicas, ampliando escenarios de comprensión y de acción.

Otra de las transformaciones se centró en concebir a los semilleros como escenarios donde se revierten las relaciones de poder, y por tanto son negociadas entre los integrantes. Como cualquier grupo social, en los semilleros circulan poderes en torno a intereses y conocimientos, sin embargo, en las dos experiencias formativas las relaciones entre los aprendices se dieron en niveles de horizontalidad, con una baja, aunque no nula jerarquía. Este comportamiento también lo identificó Cárdenas (2018) en su investigación, quien usa el término de “darle vuelta” a las relaciones de poder, para dar cuenta de cómo en los semilleros se reestructuran las jerarquías y se cuestiona la autoridad del conocimiento (p. 131). Y aunque la investigación de Cárdenas se centra en semilleros escolares, hay una conexión con la presente tesis doctoral, en tanto que en ambos estudios

los semilleros sustentaron sus dinámicas bajo una propuesta formativa intencionada políticamente, que rompió con los esquemas jerárquicos de niveles educativos. Por ende, en los semilleros, las relaciones de horizontalidad promueven el diálogo, el trabajo conjunto, las experiencias compartidas y la apertura hacia la pluralidad. Razón por la cual son reconocidos como lugares donde se construye, posiciona y proyecta la identidad y la subjetividad política (Cárdenas, 2018, p. 69).

Por último y no menos importante, está la transformación del rol del docente en la comunidad académica generalmente se le considera como quien “dirige” el aprendizaje de la investigación. Sin embargo, en los semilleros esta imagen también fue reevaluada, pues el docente acompañó, apoyó y permitió el agenciamiento de los estudiantes. Como consecuencia de las reflexiones sobre la práctica docente, negociaron el poder que les otorgó el conocimiento y promovieron el protagonismo de los estudiantes. Por ello, el docente se concibe como sujeto político que trasciende de la enseñanza de contenidos, cuestiona y renueva su práctica y promueve la participación crítica de los estudiantes en un diálogo activo con ellos. En esta misma dirección, Cárdenas (2018), propone al docente de semilleros en un rol políticamente activo, reflejado en la apuesta por ir más allá de la transmisión de información y por propiciar el sujeto crítico (p. 69). De tal manera que se supera la percepción del docente como “dinamizador” en la formación y se le reconoce como un sujeto político (p. 131).

Para esta tesis doctoral, los dos semilleros respondieron a una intención política en la formación de sujetos críticos, como acto educativo con sentido transgresor y como formador de subjetividades, de acuerdo con lo expresado por Buenfil (2019, p. 99). Abriendo una grieta en la idea tradicional que sustenta la formación para la reproducción

de conocimientos y por tanto, posicionando a los semilleros como una opción de renovación pedagógica desde la cual se inscriben nuevos sentidos sobre la investigación y su conexión con el perfil profesional y el contexto social. Cuando los semilleros renuncian a inscribirse dentro de las dinámicas reduccionistas de la enseñanza y el aprendizaje en el sistema curricular, se incorporan otras órdenes de comprensión en la práctica educativa como formadora de sujetos políticos, transformadores de sus entornos inmediatos.

### ***5.3.2. La formación inicial investigativa como acontecimiento que configura políticamente a los aprendices***

La formación inicial investigativa se dio como un proceso en el que los aprendices recorrieron caminos prácticos y comprensivos, en los cuales ocurrieron eventos que se marcaron hitos importantes para la vida de cada uno de ellos. Así pues, las salidas pedagógicas territorializadas y la presentación de la obra de teatro fueron el punto de partida y de llegada, pero no de finalización del aprendizaje investigativo. Estos se consideraron acontecimientos porque generaron un impacto inusual y produjeron cambios de pensamientos y actitudes en los aprendices, con respecto a su formación profesional y a la investigación. Cumpliendo con las características que propone Žižek (2014) cuando habla de acontecimiento y especifica que se considera como tal, aquel suceso que irrumpe el curso normal de las cosas e implica un cambio radical de la realidad en sí misma (p. 40). Por lo cual implica no solo cambio, sino también permanencia en el tiempo.

El autor también establece que este cambio deviene como inevitable y no hay control sobre él, a manera de la “caída o Dasein” que propone Heidegger (1988). El acontecimiento se convierte en una experiencia sensible del mundo, que permite una

apertura del ser en la cotidianidad de la vida compartida. Como forma de estar en el mundo, el acontecimiento replantea los modos de existencia y propone nuevas posibilidades de ser, designa entonces una revelación de la trascendencia del ser (Heidegger, 2002, p. 39). Así pues, las experiencias de los semilleros movilizaron lo que consideraban certero con respecto a educación, arte e investigación, al entrar en el contexto de la escuela y al estructurar la obra de arte, y se enfrentaron con una realidad que sacudió sus formas de comprender sus roles como futuros profesionales e investigadores.

El acontecimiento indudablemente se instaure como una nueva realidad que implica modificar sentidos contruidos colectivamente. Esta desestructuración de la realidad aceptada y que provee cierta seguridad porque se conoce, puede verse algo caótica inicialmente y generar sentimientos de inseguridad e incertidumbre, sensaciones y emociones que experimentaron los aprendices de los semilleros, al enfrentarse a otras formas de vivir la investigación. Lo acontecimental ocurre, como lo afirma Žižek (2014) cuando hay una pérdida de unidad o armonía de un orden establecido (p. 53), encontrándose un puente entre los nuevos sentidos que se construyeron con respecto a la investigación y la formación profesional, y los dos acontecimientos que intencionalmente se llevaron a cabo en cada semillero. Es importante señalar la intencionalidad de los mismos, ya que no fue algo impuesto o que ocurrió al azar, se trató de sucesos planeados y que, por lo tanto, adquirieron gran importancia entre los aprendices.

Entonces, de acuerdo con lo que propone el autor, el mismo hecho de formarse en el semillero, puede considerarse un acontecimiento que configuró nuevas maneras de acercarse al conocimiento y relacionarse con los otros. En palabras de Gadamer (1998) se

trató de una vivencia que se integró en el todo de la vida (p. 107) de los aprendices, en el afianzamiento de sus conocimientos, capacidades y relaciones intersubjetivas. De modo que, el verdadero acontecimiento es el acontecimiento de la subjetividad misma (Žižek, 2014, p. 74), de los impactos que se asumen de manera diferente y creativa para actuar intencionadamente en el mundo. Pero además, estos acontecimientos fueron acontecimientos políticos, en cuanto intención emancipatoria y de involucrarse con el otro (Žižek, 2014, p. 155), una intención de transformación que se planea, ejecuta y vivencia con los otros, para encontrar otros sentidos en el compromiso compartido de sujetos colectivos, a manera de un nuevo proyecto emancipador (Žižek, 2014, p. 156).

### ***5.3.3. El reconocimiento intersubjetivo como un asunto político en la formación inicial investigativa***

Para comprender las dinámicas sociales y afectivas que se dieron en los semilleros se retoma la propuesta de Honneth (1997) sobre los patrones del reconocimiento intersubjetivo: amor, solidaridad y derecho, de los cuales se tienen en cuenta únicamente el primer y segundo patrón, ya que fueron los que se evidenciaron de manera marcada en los semilleros. Las formas de integración en lo social se establecen a partir de los lazos emocionales (amor) y de la común orientación a los valores (solidaridad) (p. 117). La propuesta de Honneth contribuye a reconocer el sustrato social y afectivo del semillero, que en ocasiones queda opacado por las responsabilidades académicas y de producción que se reconocen en él. Sin embargo, son temas de gran importancia ya que el reconocimiento intersubjetivo es una reafirmación frente al otro y con el otro que permite el surgimiento de la vida afectiva y los valores en un grupo social, tal como sucedió con

los aprendices, quienes establecieron relaciones afectivas y por supuesto se construyeron valores que consolidaron el grupo.

Con respecto al amor, o las relaciones amorosas para designar un empleo neutro del concepto como lo propone Honneth, se basa en el reconocimiento que implica la existencia corporal del otro. En la concreción de esta existencia se identifican sentimientos mutuos que emergen de una valoración que cada quien realiza a través de la interrelación. Honneth retoma a Hegel para puntualizar que el buen resultado de una relación amorosa depende del mantenimiento de la tensión entre la entrega y la autoafirmación individual (Honneth, 1997, p. 117). La relación simbiótica que caracteriza el encuentro amoroso, independientemente del tipo (relaciones íntimas, de amistad o con la familia) está condicionada a elementos de cada sujeto, relacionados con la simpatía o la atracción (Honneth, 1997, p. 132), que determinan el mantenimiento recíproco o no de esta relación. Lo planteado permite identificar a los semilleros como espacios donde se favorecen las relaciones sociales y afectivas, a manera de un reconocimiento recíproco del otro como valioso y necesario para compartir la experiencia formativa.

En relación con la solidaridad se reconoce la necesidad en los seres humanos de una valoración social (Honneth, 1997, p. 148). Esta valoración contribuye a identificar potencialidades en los otros y así acordar distribuciones de responsabilidades en un determinado grupo social. Para el caso de los semilleros, esto se evidenció claramente en el día a día de sus encuentros, en los cuales los aprendices identificaron fortalezas y debilidades y encontraron estrategias grupales para apoyarse entre sí. En este sentido la identificación de diferencias personales potenció la valoración social de las cualidades de cada quien, hacia un objetivo común. Al igual que el amor, la solidaridad es una forma de

conocimiento recíproco, ligada al presupuesto de una vida social cohesionada (Honneth, 1997, p. 150), patrones del reconocimiento que identificados dentro de los semilleros posibilitaron comprender esta estrategia formativa como potenciadora de la valoración social y de reafirmación personal.

El reconocimiento en las dos expresiones que plantea Honneth, hacen pensar a la formación inicial investigativa como un asunto político. La política tiene que ver con el actuar y el lenguaje, en esta doble implicancia se encuentra el mundo de lo relacional, de la pluralidad humana. Para Arendt (2009) con la palabra y la acción nos insertamos en el mundo humano y ante la presencia del otro nos configuramos y asumimos también nuestra presencia (p. 201). Este planteamiento concuerda con el de Honneth al proponer el encuentro mutuo como un deseo, una intención de estar en presencia de otros. El espacio de aparición de los aprendices en la formación inicial investigativa se caracterizó por potenciar las discusiones y reflexiones, así como también las acciones y transformaciones. En esta amalgama de discursos y acciones se tejieron relaciones intersubjetivas, dando cuenta de la simpatía entre los aprendices y la vida cohesionada del semillero.

En ellos confluye la diversidad de identidades y de manera colaborativa se construye conocimiento, posibilita el despliegue de la pluralidad humana, a manera de lo propuesto por Arendt (2009, p. 200). La pluralidad de las expresiones materializadas en discursos y en las acciones, ayudan a comprender la forma en que los aprendices se insertan al mundo de la investigación, desde las autenticidades de cada uno, que a su vez permiten reconocer a los otros en sus diferencias. En un espacio de aparición cuya característica principal se asocia a lo académico, pero que también ha ganado una propiedad en cuanto a lo sensible que se expresa en la vida en común.

De igual manera, las formas de integración social que propone Honneth (1997) como el amor y la solidaridad, permite develar en los semilleros lo político de la vida en relación con los otros. El interés de asistir varios días a la semana durante varios meses del periodo universitario, indica que hay algo que motiva a los aprendices a permanecer en estos escenarios, y uno de estos motivos es el poder encontrarse con sus pares. Porque ante todo somos seres humanos en constante relación y, por tanto, reconocimiento del otro, como proveedor de afecto y apoyo. Estos dos patrones de reconocimiento fueron indispensables durante todo el proceso formativo, pero especialmente durante los dos acontecimientos, donde emergieron situaciones que requirieron de una cohesión grupal fuerte para contener la explosión de sensaciones y emociones de estos dos sucesos que impactaron en la vida de cada uno de los aprendices.

Por ende, dentro de los semilleros se enmarcaron tanto los patrones de reconocimiento, como los discursos y las acciones en torno a la formación inicial investigativa, convirtiéndose en un escenario político de formación, donde se conectaron múltiples subjetividades con una intención en común. Lo anterior remite a pensar la formación como algo más que un constructo para denotar la adquisición de conocimientos. Desde los planteamientos de Gadamer (1999) cuando “[...] la formación [es] alcanzada nada desaparece, sino que todo se guarda [...]” (p. 40) y renueva continuamente. Es decir, la formación inicial investigativa como proceso continuo irrumpió con los límites de un aula de clase, y se instaló en otros escenarios incluso de la vida cotidiana de los aprendices. Además, la formación no hace referencia a un cúmulo de conocimientos, como equivocadamente en ocasiones se pretende, porque en ella se supone una apropiación de aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma (Gadamer

(1999, p. 40) Por lo tanto, la formación en los semilleros no fue una acción cualquiera, se convirtió en una decisión voluntaria, que determinó un modo de configuración de subjetividades políticas desde la cual se potenció la reflexión, crítica, acción y transformación de los tradicionalismos en la enseñanza de la práctica investigativa.

#### **5.4. Tensiones en la configuración de subjetividades políticas de aprendices de investigación**

La configuración de subjetividades políticas en los aprendices de investigación se vivió como un proceso tejido por un entramado de tensiones identificadas en las dinámicas formativas. La primera tensión alude a identificar a los *semilleros como escenarios abiertos, pero también se afirma que en ocasiones el ingreso es selectivo*. Iniciaré por puntualizar que se espera que la formación inicial investigativa en los semilleros sea una opción voluntaria, ya que se trata de un escenario alternativo al plan de estudios, en el caso de los semilleros universitarios. La flexibilidad de esta participación puede llevar a la rotación constante de estudiantes e incluso docentes. Sin embargo, los esfuerzos institucionales se deben centrar precisamente en fortalecer el interés investigativo y encontrarle un sentido a esta práctica, tanto en su enseñanza como en el aprendizaje, ya que ambos actores (docentes y estudiantes) son claves para este proceso. Es importante resaltar que el interés investigativo de los estudiantes es impulsado también por los docentes, por ello se debe prestar especial atención en cualificar la práctica docente, como lo proponen Fajardo, Henao y Vergara (2015). Estos autores sugieren dar incentivos a los docentes para que la enseñanza de la investigación no sea una obligación más por cumplir, porque un docente motivado con su labor, trasmite la pasión de su quehacer a los estudiantes.

Por otra parte, los aprendices reconocen que hay algunos semilleros que no están abiertos a toda la comunidad estudiantil. Es decir, el ingreso es restringido solo para algunos estudiantes que los docentes inviten, al respecto, uno de los aprendices manifiesta: “[...] hay profesores que separan a los estudiantes de las clases y dicen, quiero que ustedes pertenezcan a mi semillero [...]” (S10U1EG). Esta situación es percibida por los estudiantes como injusta, ya que el semillero no se presenta como una opción para todos, sino que se convierte en una oportunidad exclusiva para unos pocos. Las diferentes restricciones que en ocasiones se establecen para el ingreso a los semilleros, puede relacionarse con la necesidad de controlar el número de estudiantes y las actividades que se realizan en él. Sin embargo, hay un llamado por parte de los estudiantes dirigido a enfatizar que los semilleros no son propiedad de los docentes, esta exigencia resalta la necesidad de garantizar unos procesos de divulgación de información más abiertos, para que lleguen a todos los interesados en este tipo de formación.

Otra de las tensiones se da entre la *apropiación del sentido de formación y la enseñanza instrumental de la investigación*. En ambos semilleros se reconoce la necesidad de asumir la formación inicial investigativa con un profundo sentido humano, esto nos permite retomar los aportes de Gadamer (1999) quien considera la formación más allá del mero cultivo de capacidades previas (p. 40). Desde la propuesta de este autor, se reconoce que la formación implica un despliegue de pluralidades y procesos, que la alejan de una visión automatizada, de la memorización de conceptos o la realización de pasos para hacer un proyecto y obtener la evidencia de un producto. En este sentido, se identificó en ambos semilleros la necesidad de reflexionar sobre la relevancia de esta formación en la vida académica, enfatizando en el cuestionamiento sobre cómo se llevaba a cabo la dialéctica

entre el aprendizaje y la enseñanza de la investigación. La formación pues, se evidenció como acto voluntario que emanó de subjetividades críticas e inquietas por retar lo que se conoce y se acepta como dado. Aun así, es preciso reconocer que la comunidad académica universitaria enfrenta un gran reto en la enseñanza de la investigación, que le exige generar conocimiento que impacte a partir de la investigación y formar generaciones inquietas y comprometidas con los cambios sociales.

El reto de lograr una *conexión de las necesidades sociales con la academia*, también es una oportunidad para replantear la idea de *corresponder al cumplimiento de indicadores*. Conectar la academia con las necesidades sociales permitió establecer la articulación de la formación inicial investigativa con lo propuesto por Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz (2008), como despliegues de la subjetividad política. Ya que los autores proponen que estos despliegues implican la potenciación y ampliación de las tramas de las subjetividades políticas que concuerdan con las identificadas en los semilleros: autonomía, reflexividad, conciencia histórica, articulación de la acción, negociación del poder y reconocimiento del espacio público (p.249). Pero esta conexión puede verse como utópica, ya que también se debe dar cuenta de procesos administrativos que en ocasiones dificultan estrategias de aprendizaje flexible, limitándose al cumplimiento de indicadores, informes y evidencias de aprendizaje. En este punto puede perderse el sentido formativo de la investigación, como aporte al desarrollo humano y social.

En consecuencia, la configuración de subjetividades políticas durante la formación inicial investigativa en ambos semilleros, se explicitó a través de la pluralidad humana, la apropiación del concepto de formación, la conexión entre las necesidades sociales con la academia, las expresiones de amor y de solidaridad y la implicación de los aprendices

como participantes y sujetos de conocimiento. Estas acciones y expresiones, se constituyeron en premisas que orientaron la formación en los semilleros y que los aprendices interiorizaron incluso en sus vidas. Estos nuevos sentidos subjetivos acerca del conocimiento, la investigación y la formación permitieron otros relacionamientos con entre los mismos aprendices, que además generaron otras perspectivas de las Ciencias Sociales y Humanidades y su impacto en los problemas de la vida cotidiana. Por tanto, lo vivido desde los semilleros configuró subjetividades políticas en los aprendices en torno a lo público que le concierne a la ciencia y al conocimiento, posibilitando transformaciones desde escenarios inmediatos, pero que tuvieron impactos individuales y colectivos.

## Consideraciones finales

La experiencia formativa en los semilleros se vivenció como un acontecimiento que sentó precedentes en los aprendices, en la manera de asumir la investigación como apuesta política para transformar las prácticas mecanicistas con las que se lleva a cabo esta formación. En ocasiones los intereses formativos se desligan de las realidades sociales e incluso de los contextos inmediatos de los aprendices, sin embargo, esta tesis doctoral visibilizó dos experiencias de semilleros desde las Ciencias Sociales y Humanidades, que se enmarcaron en metodologías críticas, reflexivas y comprensivas, las cuales constituyeron el fundamento para subvertir los tradicionalismos rígidos dirigidos a formar en investigación aprendiendo conceptos, teorías, metodologías y unos pasos para ejecutar un proyecto. Pero los aprendices fueron más allá, y encontrando conexiones entre la investigación, sus vidas, la universidad y la sociedad.

En este apartado se presentan las conclusiones de acuerdo con los objetivos específicos planteados al inicio de este estudio: *conocer las intenciones formativas que favorecen la configuración de subjetividades políticas, en dos semilleros de investigación, identificar las acciones que potencian en los aprendices de los semilleros subjetividades políticas, al involucrarse en las realidades que estudian.* y, por último, *develar los intereses de los aprendices para vincularse, permanecer y actuar en los semilleros de investigación, como expresiones para la configuración de subjetividades políticas.* Una vez se desarrollen estos objetivos, se expone la conclusión final que corresponde con el objetivo general: *comprender los procesos de configuración de subjetividades políticas en aprendices durante su formación inicial en investigación en dos semilleros, uno en*

*educación y otro en arte.* Por último, se hace referencia a los aportes de esta tesis doctoral al proceso de formación inicial investigativa en las Ciencias Sociales y Humanidades.

En este sentido, las **intenciones formativas** que fundamentaron el proceso en los semilleros, se establecieron producto de luchas de los aprendices por encontrar estrategias que concordaran con el carácter comprensivo de las Ciencias Sociales y Humanidades, campo desde el cual se ubicaron sus pretensiones de conocimiento. Las inconformidades por experiencias propias o cercanas con respecto al aprendizaje y la enseñanza de la investigación, promovieron la necesidad de ubicarse en lógicas comprensivas, coherentes con los propósitos investigativos y formativos. Así, durante esta experiencia los aprendices de ambos semilleros sentaron posicionamientos políticos frente a un tema central o plano, desde el cual giraron sus discusiones y reflexiones: el Conocimiento. Y a partir de allí, se resaltan tres premisas que llevaron a reconocer una clara intención política en la formación inicial investigativa de los semilleros.

La primera premisa se relacionó con el interés de *formarse de cara a las problemáticas humanas*, lo cual se relaciona con los esfuerzos de cada semillero por afianzar el conocimiento práctico como sustento de la investigación social. Esta intención explicita la importancia de abordar problemáticas socialmente relevantes y que además se conecten con los intereses de los aprendices. Encontrar la conexión entre la investigación y la sociedad, parece algo obvio, pero desde los ejercicios formativos en las universidades esta relación parece desvanecerse. Lo anterior debido a que en ocasiones existe una preocupación por cumplir con los productos o evidencias formativas que exigen las instituciones universitarias a los semilleros, y precisamente en estos formalismos queda

en segundo plano el objetivo de acompañar a los estudiantes para que ellos mismos encuentren un sentido académico, personal y social en la investigación.

Potenciar este tipo de conexiones, reflexiones y compromisos en todos los aprendices que integran el semillero, fue sin duda una apuesta política de país, porque se resaltó el impacto en la configuración política de los aprendices y futuros profesionales de la Educación y el Arte, como agentes responsables del cambio social y con ello, de la reestructuración de sus propias prácticas. Por ello, la intención de *transformación* pudo leerse en tres horizontes de acción que establecieron los semilleros, uno dirigido a transformar los escenarios sociales de los entornos a los cuales tuvieron acceso en la investigación. El segundo se orientó a desestructurar la idea de los semilleros como escenarios académicos donde exclusivamente se aprenden los pasos para ejecutar un proyecto; abriéndose en ellos un panorama hacia un mundo social, y por lo tanto relacional que lo afirma como escenario de vida política. Y el tercer horizonte se relaciona con las experiencias individuales de transformación en cuanto la cualificación de conocimientos, capacidades y formación humana de los futuros profesionales en Ciencias Sociales y Humanidades.

La tercera y última premisa que da cuenta de la intención formativa en los semilleros se trata de apropiar estrategias comprensivas para potenciar el carácter crítico de la ciencia social. Desde el inicio de las experiencias en ambos semilleros se planteó la necesidad de vivir el contexto estudiado, pues solo así se podría experimentar aquello que estaban estudiando. Por lo tanto, la comprensión del fenómeno investigado, era a la vez autocomprensión, porque los aprendices hicieron parte de la población de estudio, fueron investigadores y participantes. Esta ubicación les permitió hablar con propiedad de lo que

ocurrió en aquellos contextos, afinar las estrategias metodológicas, tener cercanía con los sujetos del estudio y validar otra forma de construir conocimiento social. Además, al colaborar con los sujetos, los aprendices asumieron un compromiso como investigadores sociales en formación.

Por otra parte, en las **acciones que los jóvenes de semilleros emplearon para involucrarse en las realidades** que estudian, se identificaron dos acciones a manera de sucesos o acontecimientos. Por ello, y coherente con los propósitos comprensivos, se llevaron a cabo las salidas pedagógicas territorializadas y la presentación de la obra de teatro, en el semillero de Educación y de Arte respectivamente. Estos dos acontecimientos brindaron herramientas teóricas, metodológicas y prácticas para comprender el rol del docente en escenarios de paz y conflicto, y el compromiso del artista en la visibilización de problemáticas ambientales. Ambos temas de gran relevancia social, fueron seleccionados en común acuerdo por todos los aprendices y se concretaron de manera vivencial, encarnado en cada uno de ellos en estos dos acontecimientos. Por lo tanto, estas acciones fueron reflexionadas, planeadas y apropiadas en la propia piel de los aprendices, reconociéndose como una excusa para consolidar conocimientos y experiencias, ya su vez fortalecer la vocación como docentes y artistas.

La conclusión que concuerda con el tercer objetivo específico, guarda relación con lo anteriormente planteado, ya que producto de la inmersión en los contextos estudiados los aprendices consolidaron el **interés por vincularse, permanecer y actuar en los semilleros de investigación**. Al indagar sobre la disposición de los aprendices en el proceso de aprendizaje y enseñanza de la investigación, se identificó que además de

interesarse por consolidar conocimientos, dieron especial relevancia a pertenecer a un grupo y construir allí relaciones sociales. Se habla de la base social que motiva a los estudiantes a ingresar y permanecer en dichas iniciativas: la primera de ellas es el *amor*, como expresión de reconocimiento recíproco que se establece con los otros. El amor potencia al semillero como un escenario humano y relacional, donde también confluyen los afectos. Por tanto, los aprendices ingresan no solo para aprender a ejecutar un proyecto, sino que encuentran en el semillero una opción para habitar el mundo con otros, y así establecer vínculos que los ayudan a reafirmarse como seres humanos e integrantes de un grupo social.

La segunda es la *solidaridad* y está relacionada con el amor, pues, en la medida que los aprendices establecieron ciertas relaciones empáticas entre sí, hacían una valoración de sus pares para identificar intereses comunes o incluso aceptarse en la diferencia. La solidaridad no solo se evidenció como el apoyo o trabajo conjunto, también sustentó la sensación de cohesión grupal entre los aprendices de los semilleros. Por lo cual, contribuyó a que la decisión de ingresar y permanecer en los semilleros fuera voluntaria y se afianzara con las experiencias de acción en los acontecimientos ya nombrados. Así, el semillero también puede pensarse como espacio alterno que promueve el desarrollo moral de los aprendices, pues en el que se surgen acuerdos, conflictos e intereses, en donde de manera activa hay una preocupación por el otro, que incluso puede ser diferente a mí. En esta diversidad es que se reafirma la importancia de compartir experiencias con diferentes miradas del mundo, para enriquecer la propia existencia.

Dando cumplimiento a los objetivos específicos, se procede a dar cuenta del objetivo general, que se encaminó a **comprender los procesos de configuración de**

### **subjetividades políticas en aprendices durante su formación inicial en investigación.**

Los aprendices configuraron subjetividades políticas en la experiencia investigativa, básicamente teniendo en cuenta dos panoramas: en el primero se establecen las apuestas por una *formación inicial investigativa socialmente comprometida*, donde se resalta la etnografía como alternativa para hacer frente a la hegemonía de la ciencia moderna en la formación inicial investigativa en Ciencias Sociales y Humanidades. Y el segundo panorama relacionado con la importancia de asumir *la investigación como estrategia para la formación de sujetos políticos*, como sujetos de conocimiento, cuyas vivencias formativas los acercan en un diálogo intersubjetivo, en el marco del semillero como escenario donde se despliega lo social y lo político. A partir de estos dos panoramas resonaron las reflexiones, acciones, posicionamientos y transformaciones que lograron los aprendices e hicieron resaltar el semillero como algo más que una estrategia para aprender a investigar, situándolo como un escenario de configuración de subjetividades políticas.

Finalmente, se presentan los aportes que brinda esta tesis doctoral a la práctica de la formación inicial investigativa en Ciencias Sociales y Humanidades y a la línea de Socialización política y construcción de subjetividades del Doctorado, desde la cual se plantea este estudio. Se problematizaron tres conceptos con el fin de proponer otras miradas relacionadas con la finalidad comprensiva de este estudio, el primero de ellos fue el concepto de formación. Su uso indiscriminado en los diferentes campos de conocimiento ha generado la pérdida del sentido histórico y procesual del cual habla Gadamer (1999). Por tanto, desde se pretendió retomar las reflexiones de este autor, junto con las experiencias formativas de los semilleros, para devolver a este concepto su

sustento filosófico, en cuanto proceso interior de formación y conformación en constante desarrollo y progresión (p. 40). De tal manera que, se hiciera alusión a la formación más desde lo humano y no se le relacionara con funciones instrumentales de almacenamiento y transmisión de información.

El segundo concepto problematizado fue el de aprendiz. Con esta propuesta se pretendió rescatar la figura del aprendiz de la *Paidéia* griega, a partir de los aportes de Laspalas (1998). Como ya se anotó en otros apartados, hablar sobre aprendiz permitió hacer referencia a una relación más cercana y horizontal entre los integrantes del semillero, eliminando jerarquías de niveles académicos y considerando así a todos aprendices de investigación. Esto también incluye reconocer en el aprendiz la voluntad de permanecer en un proceso continuo de conocimiento. Cuando Laspalas retoma a Platón habla sobre la *Paidéia* como una formación hace énfasis en lo espiritual, al igual que Gadamer cuando habla de formación. Entonces considerar estas miradas como necesarias para encontrar en estos conceptos sus orígenes más ontológicos, ayudan también a asignarle un sentido menos mecánico y más vivencial a la formación inicial investigativa.

El concepto de formación inicial investigativa como propuesta ante las dicotomías conceptuales entre investigación formativa y formación investigativa, explicitadas en el apartado de aportes teóricos. Adicionalmente, se pretende hacer mayor énfasis en la formación, desde las pretensiones gadamerianas, como crítica a los tecnicismos en lo que en ocasiones se basa la enseñanza y el aprendizaje de la investigación. Esta fractura además implica el reto de formarse desde la misma práctica, considerando otros escenarios diferentes al aula de clase. Todos estos elementos pretenden resaltar el carácter político de esta formación, haciendo énfasis en la transformación, como articuladora entre

los conocimientos y la práctica. Por lo tanto, este concepto es un esfuerzo por hacer un énfasis en lo humano, social, ético y político de la práctica formativa en investigación.

Construir conocimiento desde lógicas comprensivas, específicamente con la etnografía fueron apuestas que no solo se realizaron desde los semilleros, sino también desde esta tesis doctoral. Los rastreos de los antecedentes investigativos reflejan las diferentes estrategias metodológicas empleadas para el estudio de las dinámicas de los semilleros, sin embargo, ninguna de ellas consideró el acercamiento desde lo vivencial. La etnografía develó mi posición como estudiante de semillero, docente de semilleros, investigadora social y estudiante de doctorado. Además, contribuyeron a acentuar mi apuesta política frente a este tema, como elección de vida laboral y académica, haciéndose evidente mi subjetividad como investigadora, la cual dio sentido a este estudio.

Se consolidó al semillero como escenario donde confluye la política, de manera que se propone su afianzamiento en tanto configurador de subjetividades políticas. Se propone una visión no solo científicista, sino también social, para ampliar así la mirada en la constitución de procesos sociales. Esto implica un reto para los semilleros con respecto a las universidades, ya que generalmente estas instituciones promueven directrices asociadas a concepciones de ciencia, conocimiento, investigación y formación, más ajustadas a exigencias de cuantificación, como por ejemplo el número de estudiantes vinculados o el número de proyectos de investigación desarrollados en semilleros. Lo cual denota la necesidad de ahondar en el sustrato social que sustenta la cotidianidad de los semilleros de investigación, para así ampliar los sentidos que le asignan los aprendices a la investigación en el pregrado.

Los desafíos formativos en los semilleros de investigación se dirigen a considerar otras claves de lectura de las problemáticas estudiadas. Una ampliación de horizontes epistémicos que permita otras maneras de concebir la ciencia, el conocimiento y la investigación, articuladas con las necesidades sociales y con los intereses formativos de los estudiantes. Esto implicaría a su vez, pensar en estrategias más sensibles para acercarse con los contextos o temas estudiados, independiente del área del conocimiento. Adicionalmente, es importante favorecer el reconocimiento de expresiones de amor y solidaridad como elementos constitutivos de la vida en común unidad de estos escenarios formativos.

## Referencias

- Alberich, T., Arnanz, L., Belmonte, R., Espinar, C., Fernández, A., García, N. y Tenze, A. (2015). *Metodologías participativas. Sociopraxis para la creatividad social*. Madrid: DEXTRA.
- Aldana de Becerra, G. (2012). La formación investigativa: su pertinencia en pregrado. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. 35. Recuperado de: <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/366>
- Alvarado, S., Ospina, H., Botero y Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista argentina de Sociología*, 6(11), 19-43. Recuperado de: <http://www.scielo.org.ar/pdf/ras/v6n11/v6n11a03.pdf>
- Alvarado, S. V., Ospina-Alvarado, M. C. y García, C. M. (2012). La subjetividad política y la socialización política, desde las márgenes de la psicología política. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 235-256.
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* (R. Sala, trad.). Barcelona: Paidós. (Obra originalmente publicada en 1995).
- - -. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Ediciones Península.
- - -. (2009) *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Barthes, R. (1990). *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía*. (J. Sala-Sanahuja, trad.). Barcelona: Ediciones Paidós. (Obra originalmente publicada en 1980).

- Bénard, S. (2019). *Autoetnografía. Una metodología cualitativa*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Berrouet, F. (2007). *Experiencia de iniciación en cultura investigativa con estudiantes de pregrado desde un semillero de investigación*. (Tesis de maestría). Biblioteca Digital Ceded, Universidad de Antioquia. Recuperado de: <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/1315/1/G0023.pdf>
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. (A. Dilon, trad.). Buenos Aires: Siglo XXI Editores. (Obra originalmente publicada en 1980).
- - -. (2012). *Los usos sociales de la ciencia*. (H. Pons y A. Busch, trads.). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Buenfil, R. (2019). *Ernesto Laclau y la investigación educativa en Latinoamérica. Implicaciones y apropiaciones del análisis político del discurso*. Buenos Aires: CLACSO.
- Cárdenas, E. (2018). *Semilleros de investigación. Apuestas por la investigación en la escuela y la constitución de subjetividades políticas*. (Tesis de maestría) Universidad Javeriana. Bogotá. Recuperado de: <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/35057/Tesis%20IV.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Carmona, D. (2019). *Paisajes de la niñez rural: posicionamientos políticos de niñas y niños habitantes de contextos rurales de una municipalidad del departamento de caldas*. (Tesis de doctorado). Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.

Centro de estudios avanzados en niñez y juventud. Universidad de Manizales -  
CINDE.

Carspecken, P. F. (2005). The Social Relevance of Critical Ethnography. *Counterpoints*,  
275, 11-28. Recuperado de:  
[http://www.jstor.org/stable/42978774?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/42978774?seq=1#page_scan_tab_contents)

Castro, S. (2008). La investigación formativa en la universidad de Manizales y proyección  
en su entorno económico y social. (Tesis de maestría). Plataforma RIDUM,  
Universidad de Manizales. Recuperado de:  
[http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/92/404\\_001.4  
09%2001\\_C355.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/92/404_001.409%2001_C355.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Chaluh, L. M. (2012). Investigar en la escuela: reflexiones teórico-metodológicas. *Revista  
Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1), 87-105. Recuperado de:  
<http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v14n1/v14n1a6.pdf>

Consejo Nacional de Acreditación (CNA). (16 de diciembre de 2014). Acuerdo 03 de  
2014. Lineamientos para la acreditación institucional. Recuperado de:  
[https://www.cna.gov.co/1741/articles-  
186359\\_Acuerdo\\_3\\_2014\\_Lin\\_Acr\\_IES.pdf](https://www.cna.gov.co/1741/articles-186359_Acuerdo_3_2014_Lin_Acr_IES.pdf)

Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid:  
Alianza Editorial.

Creswell, J. W. y Poth, C. N. (2007). *Qualitative inquiry research design. Choosing  
among five approaches*. California: Sage Publications.

- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI Editores.
- Davies, B. y Harré, R. (otoño 2007). Posicionamiento: La producción discursiva de la identidad. (C. A. Cisneros, trad.). *Athenea Digital*, (12), 242-259. Recuperado de: <https://atheneadigital.net/article/viewFile/n12-davies-harre/445-pdf-es>
- Díaz, A. (2012). *Devenir subjetividad política: un punto de referencia sobre el sujeto político*. (Tesis de doctorado). Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Centro de estudios avanzados en niñez y juventud. Universidad de Manizales - CINDE. Recuperada de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130401053108/TesisAlvaroDG.pdf>
- Echavarría, C. (2011). Función política de la universidad en Colombia. *Revista de la Universidad de la Salle*, 55, 13-31. Recuperado de: <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/view/520/440>
- Echavarría, C., Murcia, N., Bernal, J., González, L. y Castro, L. (2015) *HumanizArte. Horizontes teórico-comprensivos del cultivo de la humanidad*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Echavarría-Grajales, C.V. y Carmona-González, D.E. (2017). Juventud, ciudadanía y posicionamientos políticos: una lectura desde el aula de clase. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(1), 153-178. DOI: 10.17151/rlee.2017.13.1.8

- El Tiempo. (22 de octubre 2018). Cifras del conflicto armado en Colombia en los últimos 60 años. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/justicia/investigacion/cifras-del-conflicto-armado-en-colombia-en-los-ultimos-60-anos-283920>
- El Mundo. (18 abril de 2018). Las zonas más afectadas por el conflicto. Recuperado de: <https://www.elmundo.com/noticia/Las-zonas-mas-afectadas-por-el-conflicto/369880>
- Ellis, C., Adamas, T., y Bochner, A. (2019). Autoetnografía: un panorama. En: *Autoetnografía. Una metodología cualitativa*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Fajardo, E., Henao, A. y Vergara, O. (septiembre, 2015). La investigación formativa, perspectiva desde los estudiantes de enfermería. *Revista Salud Uninorte*, 31(3). DOI: <http://dx.doi.org/10.14482/sun.31.3.8000>
- Fals B, O. (2014). *Ciencia, compromiso y cambio social*. Montevideo: Lanzas y Letras.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*.
- Foucault, M. (2015). *La arqueología del saber*. (A. Garzón de C., trad.). Buenos Aires: Siglo XXI Editores. (Obra originalmente publicada en 1969).
- Gadamer, H. (1998). *Verdad y método II*. (M. Olasagasti, trad.). Salamanca: Ediciones Sígueme. (Obra originalmente publicada en 1986).
- - -. (1999). *Verdad y método I*. (M. Olasagasti, trad.). Salamanca: Ediciones Sígueme. (Obra originalmente publicada en 1986).

- Gallardo, B. (2014). Sentidos y perspectivas sobre semilleros de investigación colombianos, hacia la lectura de una experiencia latinoamericana. (Tesis de Doctorado). Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE. Manizales. Recuperado de: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/2392/1/Tesis%20Blanca%20Nelly%20Gallardo%20Ceron.pdf>
- García, C. (2009). Los semilleros de investigación: del elogio de la razón sensible al imperio de la razón abstracta. En Molineros, M. (Ed.), *Orígenes y dinámica de los semilleros de investigación en Colombia. La Visión de los Fundadores*. (pp. 20-28). Popayán: Universidad del Cauca.
- García, J. y Duarte, F. (2012). Pedagogía crítica y enseñanza problémica: una propuesta didáctica de formación política. *Uni-pluri/versidad*, 12(1). 73-85. Recuperado de: [https://pdfs.semanticscholar.org/453d/7c1f4b16f72c2d86cfae402d026f6b8ab8cc.pdf?\\_ga=2.229493724.1740434003.1584943730-960545587.1584943730](https://pdfs.semanticscholar.org/453d/7c1f4b16f72c2d86cfae402d026f6b8ab8cc.pdf?_ga=2.229493724.1740434003.1584943730-960545587.1584943730)
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Traducción: Alberto L. Bixio. Barcelona: Gedisa.
- . (1989) *El antropólogo como autor*. (Cardin, A, Trad.). Barcelona: Paidós.
- Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. (S. Mastrangelo, trad.). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Guerrero, A., Bejarano, D., Bertoli, Anny., Camargo-Abello, M., Carreño, C., Marín, M., Peña, I., y Muñoz, A. (2018) Capítulo Colombia. Una aproximación a los estudios etnográficos con niñas y niños en Colombia. *En: Panorama sobre etnografía con*

*niños, niñas, adolescentes y jóvenes en Argentina, Brasil, Colombia y Ecuador: 1995-2016.* Buenos Aires: Red internacional de etnografía con niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

Habermas, J. (1973). *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social.* (M. Jiménez, trad.). Madrid: Taurus. (Obra originalmente publicada en 1981).

- - -. (1990). *Conocimiento e interés.* (M. Jiménez, trad.). Madrid: Taurus. (Obra originalmente publicada en 1968).

Hammersley, M y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación.* M. Aramburu (Trad.). Barcelona: Paidós.

Haraway, D. (1991). *Ciencia, ciborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza.* Madrid: Ediciones Cátedra.

Heidegger M. (1988) *Ser y Tiempo.* (J. Rivera, Trad.). Madrid: Trotta.

- - -. (2002). *Interpretaciones fenomenológicas de Aristóteles.* Madrid: Trotta.

Henaó, B. y Palacio, L. (enero-junio 2013). Formación científica en y para la civilidad: un propósito ineludible de la educación en ciencias. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 9(1). 134-161

Herrera, J. (2010). *La comprensión de lo social. Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales.* Bogotá: Ántropos.

- - -. (2013). *Pensar la educación, hacer investigación.* Bogotá: Universidad de La Salle.

- Herrera, J. y Garzón, J. (2014). Sujeto, subjetividad y ciencias sociales. En: *Socialización política y configuración de subjetividades*. Construcción social de niños, niñas y jóvenes como sujetos. Manizales: Siglo del Hombre Editores.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. (M. Ballester, trad.). Barcelona: Grijalbo Mondadori S.A. (Obra originalmente publicada en 1992).
- Jaimes, C. (2009). Los Semilleros de Investigación, una cultura de investigación formativa. En Molineros, M. (Ed.), *Orígenes y dinámica de los semilleros de investigación en Colombia. La Visión de los Fundadores*. (pp. 146-157). Popayán: Universidad del Cauca. Colombia.
- Jäger, S. (2003). Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos. En R. Wodak y M. Meyer. (comps.), *Métodos de análisis crítico del discurso*. (pp. 61 -100). Barcelona: Gedisa.
- Jaramillo, E. (enero-junio, 2006). Ser sujeto en la investigación: investigando desde nuestra subjetividad. *Revista Colombiana de Educación*, 50, 104-118. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635244006>
- Jaramillo, L. (2009). Amor y juego - investigación y deseo ¿Es posible asumir la investigación como infinito... como algo natural? En M. Molineros. (Ed.). *Orígenes y dinámica de los semilleros de investigación en Colombia. La Visión de los Fundadores*. (pp. 158-171). Popayán: Universidad del Cauca, Colombia.
- Lamo de E. E., González, J. y Torres-A. C. (1994). *Sociología del conocimiento y de la ciencia*. Madrid: Alianza editorial.

Laspalas, J. (1998). En torno a la *Paidéia* platónica. *Educación y educadores*, 2, 41-54.

Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2041930>

Le Breton, D. (2010). *Cuerpo sensible*. (A. Madrid. Z., trad.) Santiago de Chile: Ediciones Metales pesados.

Ministerio Nacional de Ciencia y Tecnología (2018) Modelo de medición de grupos de investigación, desarrollo tecnológico o de innovación y de reconocimiento de investigadores del sistema nacional de ciencia, tecnología e innovación, año 2018.

Recuperado de:

[https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/convocatoria/4.\\_anexo\\_1\\_documento\\_conceptual\\_del\\_modelo\\_de\\_reconocimiento\\_y\\_medicion\\_de\\_grupos\\_de\\_investigacion\\_2018.pdf](https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/convocatoria/4._anexo_1_documento_conceptual_del_modelo_de_reconocimiento_y_medicion_de_grupos_de_investigacion_2018.pdf)

Molina, J., Martínez, L., Marín, L., Vallejo, A. y Onésimo, E. (julio-diciembre, 2012). El semillero de investigación como una estrategia para la creación de aprendizaje autónomo en la Facultad de Medicina. *Medicina UPB*, 31(2), 212-219.

Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=159026906016>

Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político*. (S. Laclau, trad.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. (Obra originalmente publicada en 1993).

Nietzsche, F. (1945). *La génesis de la moral*. Biblioteca de ideas. (Gregori Trad.) Buenos Aires: Editorial Tor. -SRL.

Organización Naciones Unidas (ONU). (marzo 13 de 2019). La degradación del medio ambiente provocará millones de muertes prematuras. Recuperado de:

<https://news.un.org/es/story/2019/03/1452781>

- Osorio, M. (2008). *La investigación formativa o la posibilidad de generar cultura investigativa en la educación superior: el caso de la práctica pedagógica de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia*. (Tesis de Maestría). Universidad de Antioquia. Medellín. Recuperado de: <http://tesis.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/217/1/InvestigacionFormativaGenerarCulturaInvestigativaEdSuperior.pdf>
- Ossa, J. (2002). Formación investigativa vs. Investigación formativa. *Uni-pluri/versidad*, 2(3). 27-30. Recuperado de: <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/12231/11096>
- Parra, C. (2004). Apuntes sobre la investigación formativa. *Revista Educación y Educadores*, 7, 57-77. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400707>
- Plata, M. (2011). Procesos de indagación a partir de la pregunta. Una experiencia de formación en investigación. *Revista Praxis y Saber*, 2(3), 139-172. Recuperado de: [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis\\_saber/article/view/1114](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/1114)
- Polo de Lobatón, G. (octubre, 2015). Investigación formativa: experiencia significativa para la cultura académica. *Revista Opción*, 31(4), 717-736. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31045569043>
- Ramírez, P. (January-June, 2015). The Articulation of Formative Research and Classrooms Projects in the Language and Culture Class in an Undergraduate

English Teaching Program. *Gist Education and Learning Research Journal*, 10, 74-91. Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1070495.pdf>

Restrepo, B. (2004). Formación Investigativa e investigación Formativa: Acepciones y Operacionalización de esta última y Contraste con la Investigación Científica en Sentido Estricto. [documento público]. (pp. 1-19). Recuperado de: <http://planmaestroinv.udistrital.edu.co/documentos/PMICI-UD/InvestigacionFormativa/Formaci%C3%B3n%20Investigativa%20e%20investigaci%C3%B3n%20Formativa.pdf>

Restrepo, B. (s. f.). Conceptos y Aplicaciones de la Investigación Formativa, y Criterios para Evaluar la Investigación científica en sentido estricto. [documento público]. Recuperado de: [http://www.mineducacion.gov.co/CNA/1741/articles-186502\\_doc\\_academico5.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/CNA/1741/articles-186502_doc_academico5.pdf)

Rojas, C. y Aguirre, S. (2015). La formación investigativa en la educación superior en América Latina y el Caribe: una aproximación a su estado del arte. *Revista Eleuthera*, 12, 197-222. DOI: 10.17151/eleu.2015.12.11

Rojas, E. (2009). El movimiento de Semilleros de Investigación visto desde la Universidad del Cauca. En: M. Molineros. (Ed.). *Orígenes y dinámica de los semilleros de investigación en Colombia. La Visión de los Fundadores*. (p. 5). Popayán: Universidad del Cauca, Colombia.

Rojas, M. (2010). La actitud estudiantil sobre la investigación en la universidad. *Investigación & Desarrollo*, 18 (2), 370-389. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26819931007>

- Sánchez, R. (2014). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Sandoval, L., Marín, M. y Almanza, A. (noviembre, 2017). Explotación de recursos naturales y conflicto en Colombia. *Revista de Economía Institucional*, 19(37), 201-225. DOI: 10.18601/01245996.v19n37.11
- Sierra, Z., Rojas, A. y López, G. (2009). El Semillero de Investigación. Un Espacio de Vida. En M. Molineros. (Ed.). *Orígenes y dinámica de los semilleros de investigación en Colombia. La Visión de los Fundadores*. (pp. 58-88). Popayán: Universidad del Cauca, Colombia.
- Trujillo, R. (2007). Los semilleros de investigación, una experiencia de formación en investigación para la inclusión social. *Revista educación en ingeniería*, 2(3). Recuperado de: <https://educacioneningenieria.org/index.php/edi/article/view/44>
- Van Dijk, T. (1994). *Discurso, poder y cognición social*, en: Cuadernos. N°2, Año 2. Maestría en Lingüística. Escuela de Ciencia del Lenguaje y Literaturas.
- Vázquez, M. A. (2004). Vivir la Ecuación de Schrödinger: Una aproximación antropológica al conocimiento científico. (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Facultad de CC. Políticas y Sociología, Departamento de Cambio Social (Sociología I). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=16828>
- Wood, L., Quieroga, J., Monticelli, M., Alessandroni, N., Murillo, M. y Quiroga, P. (2017). *Investigar en arte*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad de la Plata.
- Žižek, S. (2014). *Acontecimiento*. (R. Vicedo, trad.). Madrid: Sextopiso.

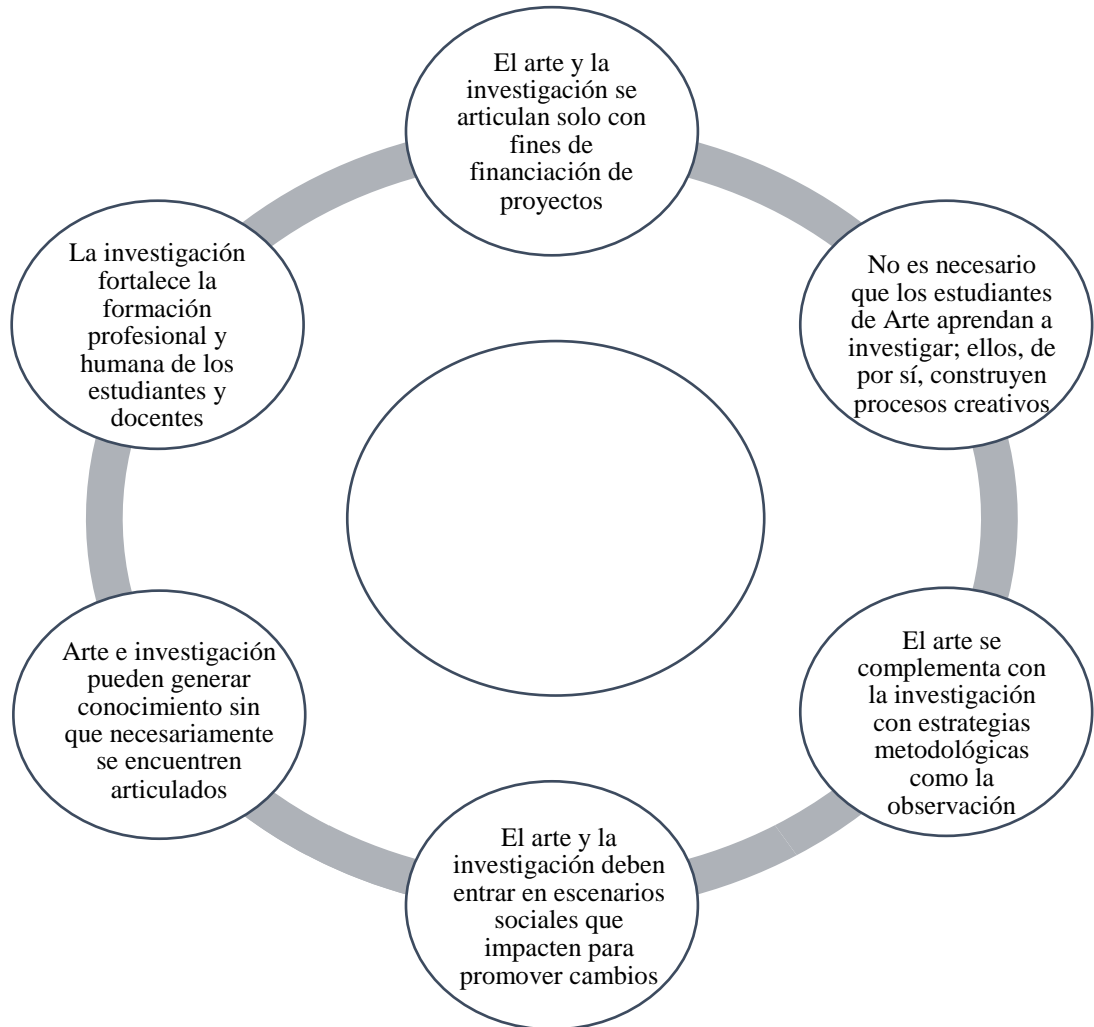
## Anexos

### Anexo 1: Formato de registro de observaciones (Diario de campo)

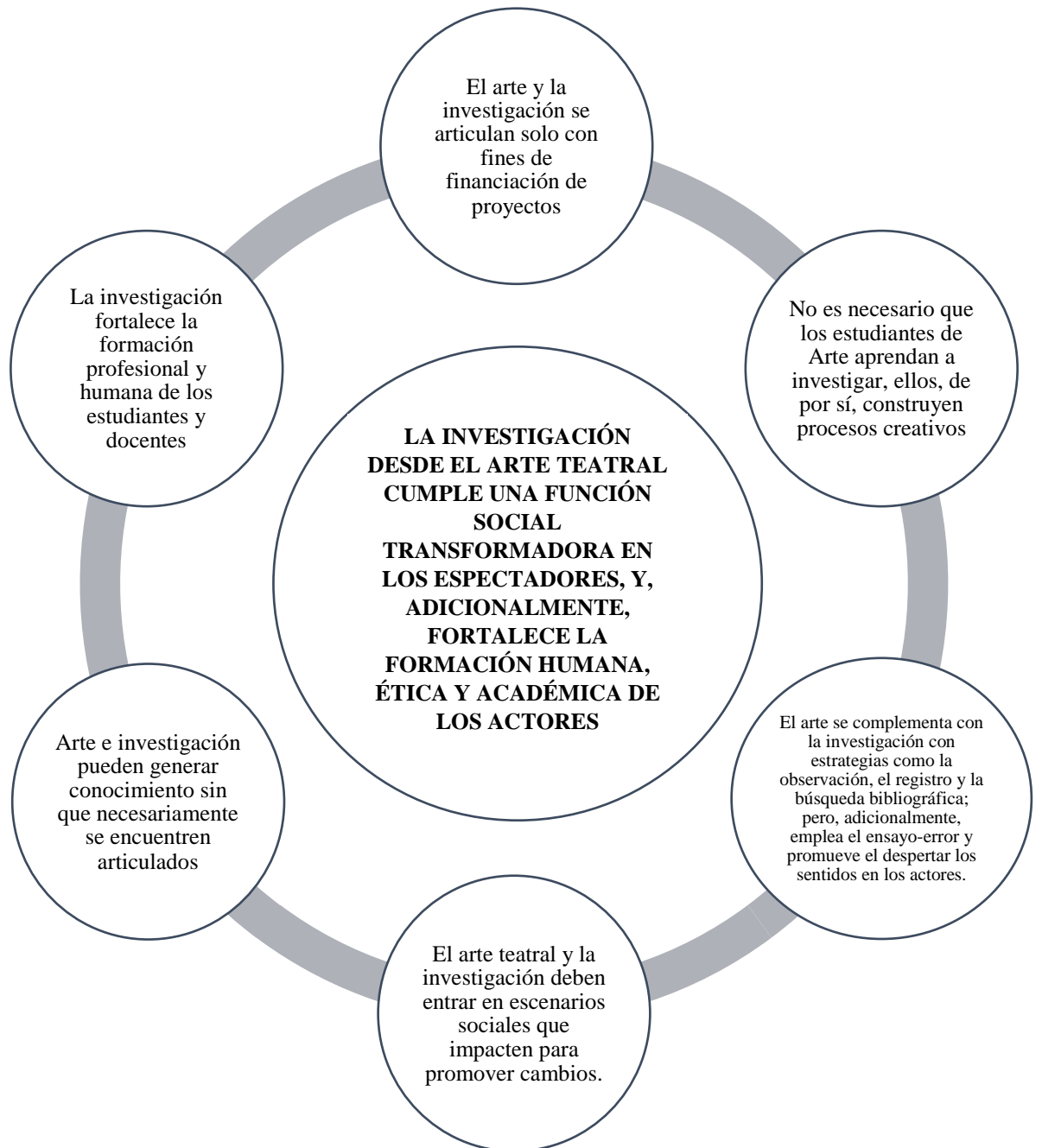
Investigadora: Leydy Johanna Rivera Sotto	
Fecha:	
Semillero:	
Lugar:	
Descripción:	
Interpretación:	
Comentarios:	Ejes temáticos:
Anexos:	

## Anexo 2: Multilemas

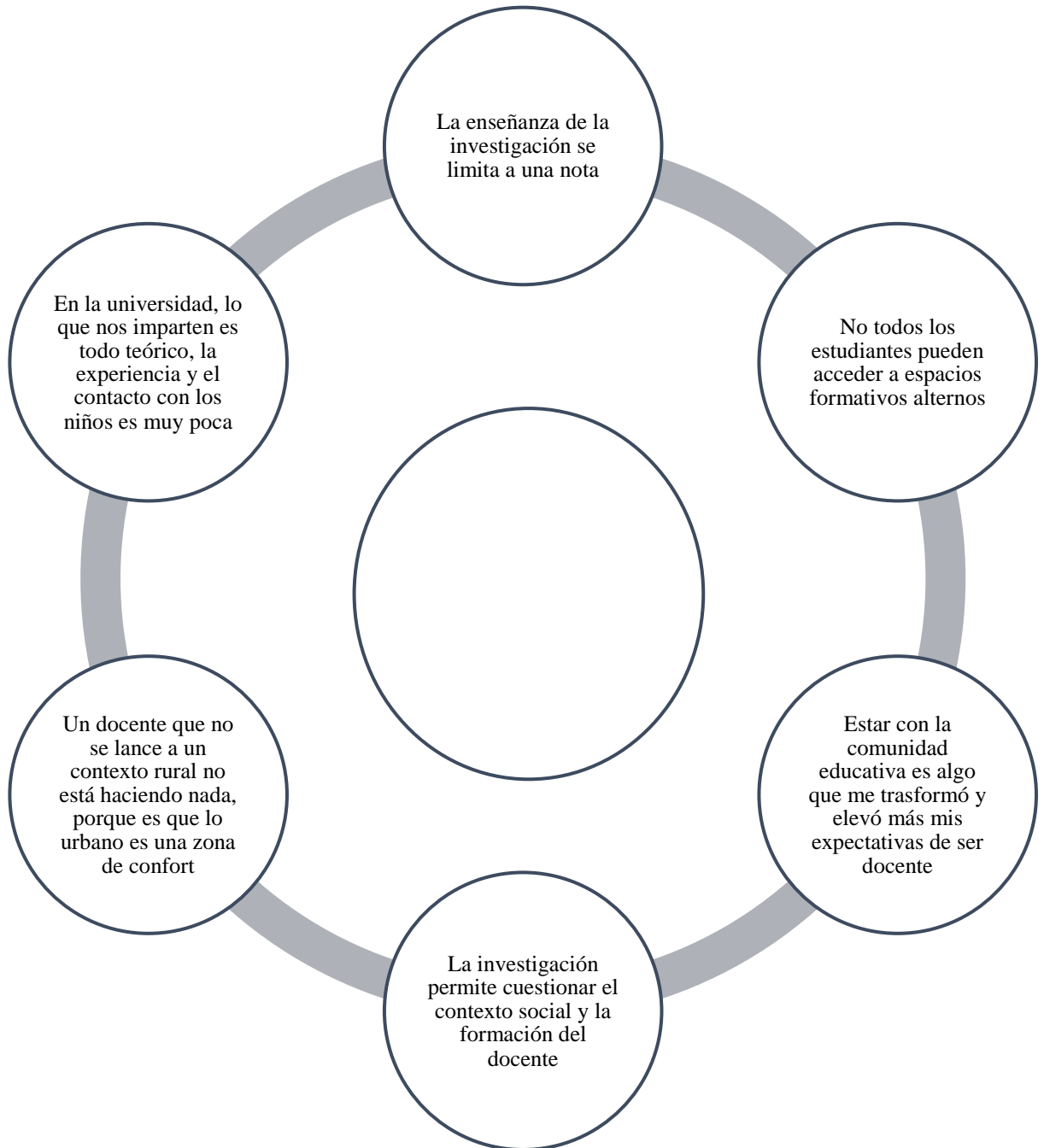
Semillero de Arte dramático (Multilema presentado)

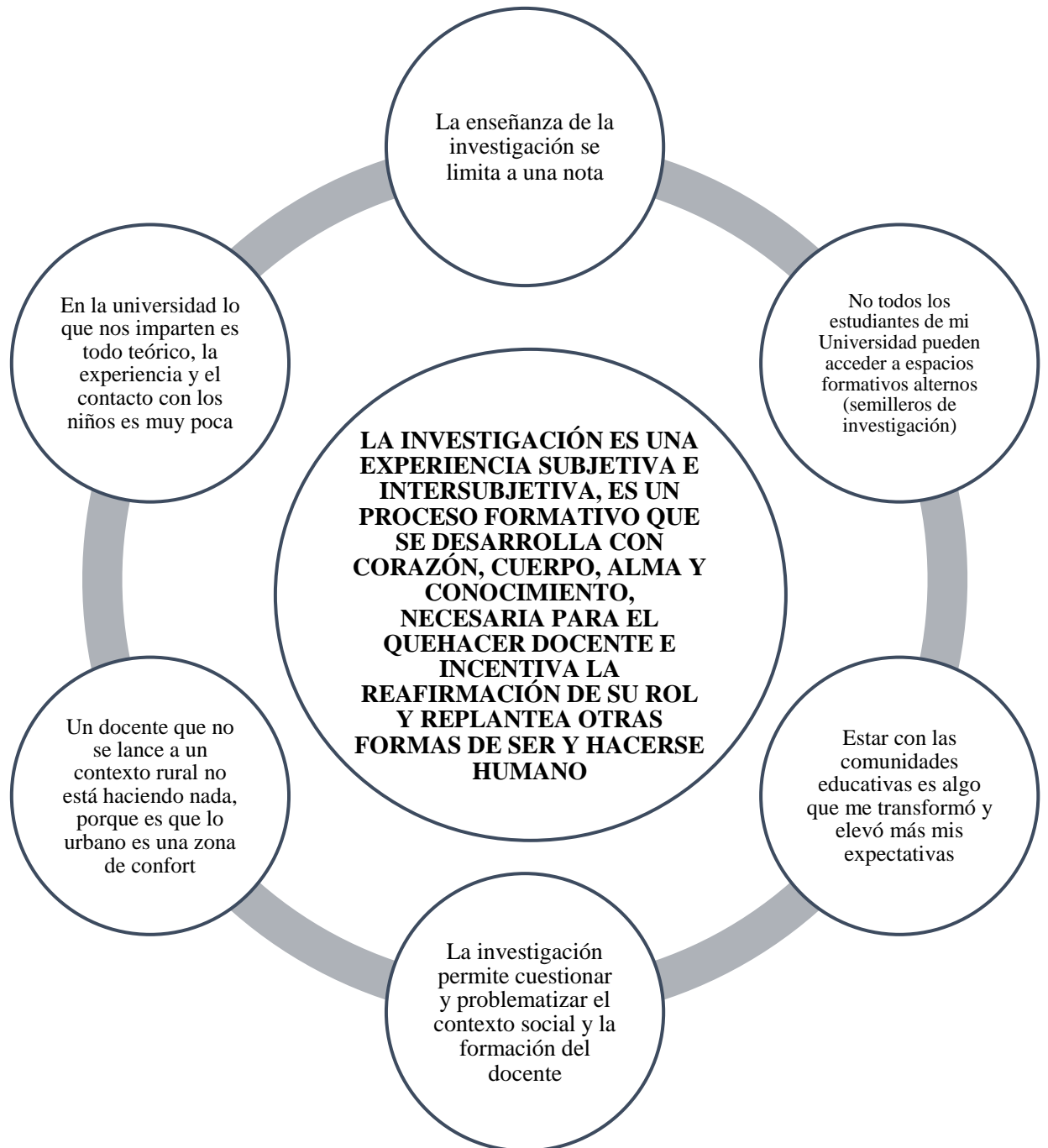


Semillero de Arte dramático (Multilema ajustado)



Semillero de Licenciatura (Multilema presentado)





### **Anexo 3: Formato de consentimiento informado**

**Doctorado en Ciencias Sociales, niñez y juventud**  
**Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo humano – CINDE**  
**Universidad de Manizales**  
**Formulario de consentimiento informado**

**Título de la investigación:** Configuración de subjetividades políticas en aprendices de investigación

**Investigadora principal:** Leydy Johanna Rivera Sotto

**Director:** Carlos Valerio Echavarría

#### **Parte 1. Información**

La presente investigación se plantea como una posibilidad para identificar y visibilizar prácticas de formación en investigación que permitan dar a conocer las dinámicas de formación científicas, sociales y políticas que se dan en los semilleros de investigación.

Por lo tanto, la investigadora principal asistirá a los encuentros del semillero con el fin de tener una mayor cercanía a este escenario académico. Los semilleros seguirán con su dinámica normal, la presencia de la investigadora no interrumpirá el desarrollo normal de las actividades ni atentará contra la tranquilidad de los integrantes del semillero, pues el rol se centra en observar desde el inicio hasta el final cada encuentro. Su desarrollo se tiene previsto para el primer semestre del 2017. Adicionalmente, se llevarán a cabo algunas entrevistas con los integrantes del semillero para complementar la información obtenida en la observación.

Los beneficios que trae este tipo de estudios se relaciona con el fortalecimiento de los procesos de formación en investigación en las instituciones universitarias. Los integrantes del semillero pueden aceptar vincularse al proyecto o pueden negarse a ello, sin que esto traiga perjuicio alguno.

La información que se obtenga a través de grabaciones de audio, imagen o textos serán de manejo de la investigadora principal, quien se compromete a mantener el anonimato de los participantes, para lo cual se empleará un sistema de codificación que no permitirá revelar datos personales ni institucionales.

Finalmente, la investigadora se compromete a socializar los resultados del estudio con los semilleros participantes.

Cualquier duda puede comentarla con la investigadora principal:

Leydy Johanna Rivera Sotto

Estudiante Doctorado Ciencias Sociales, niñez y juventud

Correo: riverasj4@gmail.com

## **Parte 2. Firmas**

Declaro que entiendo lo consignado en la información del consentimiento informado y me han resuelto las dudas que tengo al respecto, por lo que acepto voluntariamente participar en esta investigación “Configuración de subjetividades políticas en aprendices de investigación”, conociendo la posibilidad de terminar dicha participación en cualquier momento.

De esta manera, autorizo el uso y la divulgación de mi información para los fines académicos mencionados. Una copia de este consentimiento será entregada al semillero.

**Fecha:**

**Semillero:**

**Programa académico:**

**Universidad:**

**Lista de estudiantes:**

<b>No.</b>	<b>Nombres</b>	<b>Cédula</b>	<b>Firma</b>
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			