

Semilleros de investigación como escenarios de configuración de subjetividades políticas

Research Hotbeds as Scenarios for the Configuration of Political Subjectivities

Leydy Johanna Rivera Sotto*

Carlos Valerio Echavarría Grajales**

Recibido: 4 de octubre de 2020

Aceptado: 15 de noviembre de 2021

RESUMEN

Este artículo se planteó como objetivo principal comprender los procesos de configuración de subjetividades políticas, durante la formación inicial en investigación en dos semilleros. La propuesta investigativa surgió de la necesidad de indagar acerca de estos escenarios formativos como posibilitadores de acciones y reflexiones que podrían dar cuenta de acercamientos en la configuración de sujetos políticos. Además de los aportes a la práctica pedagógica, los semilleros son espacios para reflexionar sobre la ciencia, la investigación y el conocimiento. La etnografía como estrategia metodológica permitió el acercamiento y la inmersión en estos contextos para conocer, desde la misma práctica y de manera colaborativa, los sustentos prácticos e intenciones formativas que los fundamentan. Los resultados principales apuntaron a resaltar al semillero como un escenario académico que posibilita los vínculos afectivos y la reflexión sobre la necesidad de plantear el compromiso de una ciencia políticamente comprometida con lo social.

ABSTRACT

The main objective of this article was to understand the configuration processes of political subjectivities, during the initial research training in two hotbeds. The research proposal arose from the need to inquire about these formative scenarios as enablers for actions and reflections that might allow us to approach the configuration of political subjects. Besides the contributions to pedagogical practice, hotbeds are spaces to reflect on science, research and knowledge. Ethnography as a methodological strategy allowed us to approach and immerse ourselves in these contexts, in order to identify through an empirical and collaborative method the practical and formative intents that underlies them. The main results highlighted the hotbed as an academic setting which enables affective ties and reflection on the need to raise the commitment to a politically engaged science.

* Universidad El Bosque, Bogotá. Correo electrónico: <riveraleydy@unbosque.edu.co>.

** Universidad La Salle, Bogotá. Correo electrónico: <cechavarría@unisalle.edu.co>.

Palabras clave: semillero de investigación; **Keywords:** hotbed of research; political subjectivities; enseñanza de la investigación. **Keywords:** hotbed of research; political subjectivities; research teaching.

Introducción¹

Este artículo presenta los resultados de una investigación que aborda algunas experiencias de formación en semilleros que promueven una racionalidad más práctica y menos instrumental. La racionalidad práctica cuestiona la dualidad metodológica sujeto-objeto de investigación (Bourdieu, 2007), de manera que se requiere otras dinámicas formativas para la inmersión en el campo de estudio y especialmente que sensibilicen hacia la importancia de producir conocimientos socialmente relevantes. Se pretende promover reflexiones desde el área de la educación y desde las ciencias sociales. Más allá de establecer estrategias que contribuyan al fortalecimiento de una práctica pedagógica, precisamos ofrecer una mirada crítica sobre tendencias mecánicas de construir conocimiento científico y de enseñar a investigar. Se plantea la necesidad de pensar la práctica investigativa también desde perspectivas comprensivas y contextualizadas, que amplíen horizontes epistémicos y metodológicos.

La enseñanza de la investigación es una estrategia encaminada a fortalecer los propósitos formativos de las universidades y así responder al compromiso de consolidar una cultura científica en la educación superior; estas instituciones educativas están llamadas a consolidar conocimientos, pero ¿qué tipo de conocimiento se construye? ¿Qué intenciones movilizan dichos conocimientos? Para Echavarría (2011) la universidad debe configurarse a sí misma “como un actor político que se involucra determinadamente en los asuntos de lo público” (Echavarría, 2011: 13). La posición activa en la construcción de conocimientos derivados de un enfoque crítico y reflexivo reafirma el reto de las universidades en la consolidación de conocimientos socialmente responsables, para la edificación de una sociedad más equitativa. Con el fin alcanzar estos propósitos, la investigación es como un pilar principal en la construcción de nuevos conocimientos en la comunidad científica, y en el fortalecimiento del perfil profesional de sus estudiantes. Para Gutiérrez (2004), la investigación cumple la función de problematizar permanentemente el conocimiento construido, como la base de la educación superior de y con calidad y autonomía (Gutiérrez, 2004: 106). En este sentido, la academia está llamada a ser autocrítica de sus propias prácticas, incluso de aquellas que implican la formación de estudiantes. Desde esta perspectiva, surge el in-

¹ Este artículo es el resultado de la tesis de doctorado “Configuración de subjetividades políticas en aprendices de investigación. Dos experiencias formativas en semilleros” en el marco del doctorado en ciencias sociales, niñez y juventud, de la Universidad de Manizales (Rivera, 2020).

terés por indagar acerca de las estrategias formativas en investigación que se llevan a cabo en el nivel de educación universitaria.

Existen diferentes maneras de articular la investigación en la oferta académica universitaria. Por ejemplo, Restrepo (2004) refiere algunas opciones que pretenden acercar a los estudiantes a la investigación, tales como: semilleros, aprendizaje basado en problemas (APB), seminarios para introducir a la investigación, clubes de revista, entre otros (Restrepo, 2004: 12). Dichas alternativas contribuyen a potenciar la práctica docente y, además, genera espacios para que los estudiantes adquieran o fortalezcan capacidades investigativas como la lectoescritura, el pensamiento crítico, la argumentación, la sistematización, el análisis y las habilidades sociales. Algunos estudios como los realizados por Osorio (2008), Castro (2008), Fajardo, Henao y Vergara (2015) y Ramírez (2015), resaltan los aportes de la investigación en la relación pedagógica de enseñanza-aprendizaje. Al reconocer estas valiosas contribuciones, se plantean grandes retos para las instituciones universitarias en diferentes vías: la cualificación del docente que investiga y que enseña a investigar, la asignación de horas docentes, la disposición de infraestructura, la asignación de recursos económicos y la motivación de los estudiantes para ingresar y permanecer en los semilleros. Todos estos elementos se encuentran articulados entre sí y desempeñan un rol indispensable en la formación de los semilleros, de manera que requieren del reconocimiento y compromiso institucional.

Pero cuando la cultura de una formación en investigación no está sólidamente arraigada en la institución, en sus docentes o en los estudiantes, ésta se percibe como obligatoria e innecesaria. Autores como Guadalupe (2005), Rojas (2010), García y Duarte (2012), y Aldana de Becerra (2012), exponen inconformidades de docentes y estudiantes, las cuales derivan en una actitud desfavorable hacia la investigación. Este tipo de actitudes hacen que la investigación no se considere una opción de enseñanza o de aprendizaje para los docentes y estudiantes respectivamente; de acuerdo con estos autores, se evidencian prácticas formativas inadecuadas, por ejemplo, presentar la investigación como un seguimiento de pasos mecánicos, donde no se tiene en cuenta estrategias para la movilización del pensamiento. Esto hace que la investigación se perciba como un proceso desarticulado con los intereses académicos de los estudiantes y no se considere una opción voluntaria durante el tránsito académico universitario. Incluso, en muchas ocasiones, en la institución universitaria la preocupación se centra en solicitar evidencias de esta formación, para cumplir con los indicadores de medición de calidad de la educación superior. Reconocer estas falencias es una oportunidad para admitir que no basta con establecer los escenarios formativos, también se deben garantizar las condiciones para que la enseñanza de la investigación se desarrolle de manera óptima y pueda identificarse su pertinencia para los estudiantes, los docentes, la institución universitaria y la sociedad.

La enseñanza de la investigación es indispensable para fortalecer el perfil profesional de los estudiantes y perfeccionar la práctica docente; de igual manera, se ha enfatizado en la

necesidad de propiciar espacios para la reflexión sobre el compromiso político de la investigación con la sociedad. Producto de este tipo de reflexiones, algunos investigadores como Falla (2012), García y Duarte (2012), Henao y Palacio (2013) y Cárdenas (2018) apuntan a resaltar la enseñanza de la investigación enmarcada dentro de un acto pedagógico que no se limita a la adquisición de conocimientos o el fortalecimiento de habilidades, porque debe incluir una constante reflexión sobre el rol de la investigación en la sociedad y su sentido formativo para los estudiantes. Este tipo de reflexiones permite pensar la formación en investigación más allá de una “alfabetización científica”, ya que se ha convertido en un proceder indispensable conocer sobre ciencia, pero también comprender cuál es la utilidad social de esos conocimientos. De esta forma, la enseñanza de la investigación podría convertirse en un proceso que permite la conexión de los intereses de los estudiantes y docentes con las necesidades reales de un contexto. De lo contrario, se corre el riesgo de adentrarse en una práctica masificante y despolitizada, a manera de lo propuesto por García y Duarte (2012: 77).

Para hacerle frente a esta última tendencia, los estudios de Berrouet (2007), Gallardo (2014), Polo de Lobatón (2015) y Cárdenas (2018) —desde metodologías comprensivas— plantean una mirada más vivencial y crítica de la enseñanza investigativa, y son precisamente estos aportes los que retan a continuar con la discusión sobre la enseñanza de la investigación en la universidad. Para este fin, se propuso una investigación doctoral que centró la atención en los *semilleros de investigación*, porque se les identificó como escenarios donde los estudiantes ingresan voluntariamente y además porque no están integrados dentro del plan de estudios. Los semilleros se conciben de acuerdo con lo propuesto por Jaimes (2009), como “una estrategia extracurricular, grupos que están conformados por estudiantes como investigadores principales y docentes en calidad de asesores o tutores” (Jaimes, 2009: 151). En países como Colombia, los semilleros son ampliamente reconocidos en cualquier nivel educativo. A pesar de que en otros países como Ecuador, Chile, México, Cuba, Perú y Uruguay no emplean el término “semilleros de investigación”, reconocen la importancia de la enseñanza de la investigación y fomentan diferentes estrategias para motivar a los estudiantes a investigar y destinan esfuerzos para fortalecer este proceso.

Por esta razón, surge la inquietud por indagar sobre las dinámicas formativas en semilleros de investigación universitarios. El propósito se orientó a comprender los procesos de configuración de subjetividades políticas en estos escenarios e implicó un ejercicio etnográfico con dos experiencias de semilleros de la ciudad de Bogotá, Colombia. Esta ruta investigativa permitió conocer las intenciones en las que se basa la formación inicial investigativa de los semilleros, identificar las acciones que se emplean para involucrarse en las realidades que estudian y develar los intereses de los aprendices para vincularse, permanecer y actuar en estos espacios. Así, se pretende ahondar en las reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la investigación desde una mirada menos tecnicista y más enfocada a resaltar su carácter ético, político y social.

Metodología

Problematizar la enseñanza de la investigación en los semilleros conllevó a ingresar como una integrante más, para comprender el día a día de sus dinámicas. Se emprendió un camino etnográfico que implicó la inmersión en estos escenarios formativos durante un semestre académico (4 meses). El acceso al campo ocurrió al mismo tiempo que se estructuró el proyecto de investigación, de tal forma que mientras se avanzaba en el afianzamiento de las relaciones con los integrantes de los semilleros, se acotaba dicho proyecto, como lo proponen Hammersley y Atkinson (1994: 191). Participar colaborativamente con los docentes y estudiantes en los encuentros puso el énfasis en la experiencia vivida, a manera de lo expresado por Guber (2011: 54), ya que no se trató de una presencia distante para observar, sino de un involucramiento con los aprendizajes, las intenciones y acciones de los semilleros. En el tránsito de esta etnografía, se evidenciaron las experiencias de los autores de este artículo, como integrantes de semilleros, docentes formadores de los mismos, y como asesores del programa de semilleros en una institución universitaria. En estos tránsitos se identificaron reflexividades pasadas y presentes que, indudablemente, marcaron el lugar de los etnógrafos participantes en esta investigación. El reconocimiento de la ubicación de cada uno de dichos autores en esta experiencia, concuerda con lo planteado por Adams y Holman Jones citado por Bénard (2019) cuando entiende la “la investigación como un acto político, socialmente justo y socialmente consciente” (Bénard, 2019: 18).

El trabajo etnográfico se llevó a cabo con dos semilleros de dos universidades colombianas. el primero de ellos pertenecía al programa de Licenciatura en Educación Bilingüe y el otro semillero al programa de Arte Dramático. El primero orientado a indagar sobre la formación del docente en las dinámicas de paz y construcción de ciudadanía, en contextos de conflicto. El segundo está enfocado a preguntarse cómo se forma el actor en el teatro no verbal a partir de una obra sobre el cuidado del medio ambiente. Es importante resaltar que ambos semilleros emplearon estrategias etnográficas para responder sus preguntas de investigación, evidenciándose un claro interés por involucrarse con las problemáticas estudiadas. Esta intención destacó a ambos semilleros como escenarios de reflexión y acción, lo cual llevó a pensarlos como posibilitadores de procesos de configuración de subjetividades políticas. Tales supuestos se confirmaron durante el trabajo de campo al evidenciarse que, en los encuentros de ambos semilleros, las dinámicas formativas además de orientarse a consolidar conocimientos, promovieron la creación de espacios para reflexionar críticamente sobre el proceso formativo y la conexión de los intereses investigativos con las problemáticas sociales, y también se destinaron momentos para construir lazos afectivos. Esta mirada de los semilleros como grupos sociales concuerda con los propuestos de la sociología de la ciencia y el conocimiento científico, donde se asume “la ciencia como institución social” (Lamo de Espinosa, González y Torres, 1994: 469). Con ello, se enfatiza

el sustrato social que se reivindica en la ciencia, la investigación y el conocimiento como procesos que no se distancian de los valores, las creencias y las emociones de una cultura, en este caso, de la cultura formativa de los semilleros.

Para registrar lo que ocurría en la vida de cada semillero, se recurrieron a algunas técnicas como la *participación observante*, con la cual se hizo mayor énfasis en la participación, según lo planteado por Vázquez (2004: 71) y en coherencia con lo propuesto en esta etnografía de carácter colaborativo e interés de transformación (Guerrero *et al.*, 2018), que implicó estar presente observando y trabajar de la mano con cada semillero, como unos integrantes más. Las entrevistas etnográficas permitieron captar, ampliar y profundizar sobre información que se consideró relevante, en el mismo momento en que ocurrieron algunos hechos. La entrevista grupal a partir de la presentación de *multilemas* (Alberich *et al.*, 2015), es decir, la presentación de varias oraciones o lemas para suscitar la discusión y la construcción conjunta de un lema final, que encerraba el sustento formativo de cada semillero. Con un archivo fotográfico se revivieron momentos, sensaciones y emociones, ya que se evocó aquello que había sucedido (Barthes, 1990). Por último, el semillero de educación permitió el acceso a los documentos de su producción escrita, en donde se encontraban apuntes, reflexiones, poemas, fotografías y relatos de los estudiantes. Para validar el universo de esta información, se realizó un proceso de triangulación entre metodologías, entre investigadores y con los participantes (Hammersley y Atkinson, 1994: 216).

Para el análisis de la información se optó por retomar los aportes del análisis crítico del discurso (ACD), ya que los supuestos de esta estrategia analítica concuerdan con la mirada crítica que se pretendió dar a las dinámicas formativas en los semilleros. El ACD “se ubica en una perspectiva de disenso, de contra-poder, es una ideología de resistencia y al mismo tiempo de solidaridad” (Van Dijk, 1994: 7). Estos planteamientos son coherentes con las posturas críticas de los integrantes de los semilleros ante la tendencia instruccional y descontextualizada de la enseñanza de la investigación. Producto de tales inconformidades, se propusieron estrategias más flexibles y comprensivas que les permitieran aprender a investigar, reflexionar sobre las problemáticas abordadas y además compartir con otros. Podemos decir que esta es una forma de resistencia frente a los discursos dominantes que circulan en la comunidad académica, sobre cómo enseñar y aprender a investigar en ciencias sociales y humanidades. Concretamente, la información se analizó a partir de tres elementos de la estructura del discurso (Tabla 1) propuestos por Jäger (2003: 80):

Tabla 1
Elementos de la estructura del discurso

Elementos de la estructura del discurso	Definición
Acontecimientos discursivos	Aquellos acontecimientos en lo que se pone un especial énfasis político e influyen considerablemente en el discurso ulterior.
Planos discursivos	Ubicaciones societales desde las que se produce el habla.
Posturas discursivas	Ubicación ideológica de una persona, grupo, institución o de un medio, desde la cual participan en el discurso y lo valoran.

Fuente: elaboración propia a partir de la propuesta de Jäger (2003: 80).

Estos tres elementos se retomaron para el análisis, ya que se identificaron con mayor claridad en las dinámicas de los semilleros. Como *plano discursivo* aparece en los relatos de los integrantes de los semilleros el conocimiento, ya que fue el tema desde el cual emergieron discursos que se entretajeron en hilos discursivos, producto de las discusiones con respecto a cómo se conoce y se investiga desde las ciencias sociales y las humanidades y qué procesos están implicados. Se reconocieron como *acontecimientos discursivos* las “misiones pedagógicas territorializadas” y la puesta en escena de la “obra de teatro”, debido a que fueron aquellos eventos que tuvieron una especial relevancia en la experiencia formativa y por lo tanto, generaron un impacto en la vida de cada uno de los participantes. Con respecto a las *posturas discursivas*, se tomó distancia y se asumió el de posicionamientos políticos, propuesto por Carmona (2019), quien se apoyó de la teoría interaccionista de Davies y Harré (citados por Carmona, 2019), para brindar un panorama más amplio que permitiera evidenciar tanto la implicación de los sujetos, como el lugar móvil y de acción de quienes participan en la conversación, en este caso, en las discusiones que se generaban al interior de los semilleros.

Estos elementos se ampliarán a continuación. Sin embargo, precisamos que, para proteger la identidad de los participantes, los relatos se codificaron; dicho código aparece al final de cada relato según convenciones relacionadas con la institución universitaria, el participante y la técnica empleada. Es importante resaltar que para este estudio, se tuvieron en cuenta criterios éticos previamente acordados con los participantes: firma de consentimiento informado, participación voluntaria en la investigación y el derecho a conocer detalladamente las pretensiones y alcances del estudio, así como también sus resultados finales.

Hallazgos y discusión: los semilleros de investigación como escenarios de configuración de subjetividades políticas

Las dinámicas formativas de los semilleros se desarrollaron desde distintos frentes. Por ello, se destinó tiempo para aprender a formular un proyecto de investigación, para promover la discusión conjunta sobre cómo se enseña y se aprende a investigar en las universidades, también se reflexionó acerca de las utilidades académicas de aprender a investigar, del rol de la investigación en la sociedad y de las características de la investigación desde las ciencias sociales y las humanidades. Esta apertura a las reflexiones sobre la práctica investigativa evidencia la autorreflexión de los integrantes de los semilleros como investigadores en formación, comprometidos ética y políticamente con aportar a los cambios sociales. La postura activa frente al conocimiento fue una característica de cada encuentro, donde la enseñanza y el aprendizaje de la investigación se vivenciaron como un proceso, que formó parte de la experiencia vital de los docentes y estudiantes en ambos semilleros.

De acuerdo con Gadamer (1998), lo vivido tiene un contenido que “ha ganado permanencia, peso y significado, respecto a los otros aspectos efímeros del vivir” (Gadamer, 1998: 97). De tal manera que la participación en el semillero tuvo un impacto especial en cada uno de sus integrantes, ya que sobrepasó las aulas de clase y las intenciones exclusivamente académicas y fomentó la apropiación de problemáticas sociales de estudio en cada uno de los integrantes. El interés formativo de la investigación ya no estaba puesto solamente en los contenidos, además había una intención de involucrarse con aquello que se estudiaba: la práctica docente y la práctica artística.

Comprender el contexto implicándose en él exigió que los integrantes de ambos semilleros se enfrentaran a un proceso riguroso, autónomo, voluntario, participativo, creativo y autorreferencial. De tal manera que encarnar la práctica investigativa consistió en una apuesta política que contribuyó a encontrar el sentido social a la investigación y a fortalecer la formación de seres humanos críticos y transformadores de sus entornos. Desde esta perspectiva, se ampliaron los horizontes epistémicos y metodológicos de la investigación para considerar las miradas prácticas y sensibles que permitieran vincularla con necesidades reales y actuales que aquejan a la humanidad. Este ejercicio reflexivo y vivencial conectó los intereses de los integrantes de los semilleros con aspectos sociales, éticos y políticos para rescatar la importancia de la experiencia práctica durante el proceso investigativo tal como lo propone Habermas (1990), en su discusión sobre la conexión entre las pretensiones prácticas y teóricas en la comprensión de un fenómeno social (Habermas, 1990: 152).

A continuación aparecen solo algunos de los relatos obtenidos mediante las técnicas e instrumentos mencionados, articulados en los tres elementos del discurso expuestos. Estos relatos se articulan con los aportes de algunos teóricos para alimentar la discusión y soportar la tesis central: la configuración de subjetividades políticas se potencia en escena-

rios formativos de semilleros cuando la investigación se asume como un asunto político de transformación cultural y de país. Desde esta mirada, se plantea la ampliación de horizontes críticos y comprensivos para reafirmar una ciencia políticamente comprometida con lo social, lo que deriva en apuestas por incentivar la enseñanza de la investigación, y llevarla hacia la construcción de conocimientos situados y encarnados en las experiencias formativas donde el conocimiento y lo afectivo conforman otros posibles planos de despliegues de la pluralidad humana y que articulan la academia con la vida en común.

Plano discursivo: conocimiento.

El conocimiento se identificó como tema principal ya que a partir de él emergieron y se conectaron los discursos sobre la enseñanza y el aprendizaje de la investigación; como plano discursivo se conformó además por hilos que se tejieron en dos tendencias temáticas: “investigar para construir conocimiento que contribuya a la comprensión de problemáticas sociales” y “el conocimiento se apropia entre pares y en relaciones de horizontalidad”. El contenido de ambos hilos incluyeron reflexiones sobre preguntas relacionadas con para qué y cómo investigar en ciencias sociales y humanidades, inquietudes que tienen que ver con las formas de conocimiento que se construyen durante el aprendizaje de la investigación. Dicho interés tiene igualmente un sustento ético y político, debido a que cuestiona la utilidad social del conocimiento y su despliegue en el aprendizaje de la investigación.

En este sentido, el primer hilo discursivo condensa relatos que resaltan la importancia del conocimiento en la sociedad y rechazan la enseñanza descontextualizada y mecánica de la investigación que incluso muchos de los integrantes del semillero presenciaron en algún momento de su formación:

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 aprender una vasta teoría pero no entenderla bien porque no se llevaba a la práctica). (PFA)

En este relato, como en otros similares, se expresa el desinterés de algunos estudiantes por aprender a investigar previo a la experiencia del semillero, debido a que no identificaban su utilidad académica y social. Al contrario, se percibía como un esfuerzo innecesario y repetitivo que no tenía impacto en el paso por la universidad porque el aprendizaje de la investigación se ceñía al seguimiento de instrucciones, en un recorrido lineal que carecía de sentido. Sin embargo, cuando los integrantes de los semilleros proponen experiencias para plantear otras posibilidades de articular la investigación con las necesidades académicas y del contexto, se percibe la investigación como un *proceso* relevante en la vida universitaria. Reconocer el carácter procesual de la investigación permite identificar en ella su constante desarrollo y progresión, tal como lo propone Gadamer (1999). Durante este recorrido de

aprendizaje procesual, se desplegaron —de manera rizomática— diferentes caminos flexibles que no estaban limitados por la obtención de una nota. La condición de flexibilidad y cambio hizo que la investigación fuera una elección voluntaria, que necesitaba ser pensada de una manera más flexible y especialmente vinculada con el ejercicio práctico, para conocer de cerca aquello que se estudiaba:

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

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)

La mirada flexible de la investigación exigió que los integrantes de los semilleros entraran en contacto directo con el campo de estudio. El semillero de educación se desplazó hasta escuelas de Colombia que fueron golpeadas por el conflicto armado, y el semillero de arte —como ejercicio de autoobservación— se asumió como su propia población de análisis con el fin de promover una sensibilización sobre la problemática ambiental. Ambas propuestas se enmarcaron en proyectos de investigación cuyas metodologías etnográficas rompieron con la dualidad sujeto-objeto de investigación, a partir de su involucramiento y participación en los contextos estudiados como estrategia de acción y transformación. De acuerdo con las dinámicas planteadas por los participantes, el proceso formativo no finalizó en el ejercicio de una revisión de un tema para describir cierta situación, porque había en ellos una intención de aportar participativamente a esas problemáticas planteadas. La intención de acción en ambos semilleros derivó en el reconocimiento del carácter transformador del arte y de la educación como actitud de responsabilidad con la sociedad:

[el arte] permite que uno esté en esos escenarios sociales lógicamente para impactar y promover cambios, es decir, 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)

La diversidad de testimonios que articulan estos hilos discursivos se dirigen a cuestionar el aprendizaje de la investigación que se basa exclusivamente en el abordaje de conceptos, teorías o metodologías, aisladas del contexto estudiado. Los integrantes de los semilleros se propusieron conocer de otra manera, investigando desde y para los contextos, a partir

de una mirada crítica y reflexiva, que permitió además la apropiación de *conocimientos situados*, como los denomina Haraway (1991), para referirse a un tipo de conocimiento local, situado y encarnado (Haraway, 1991: 328) que cuestiona la práctica científica encargada de replicar la distancia entre el investigador y lo investigado. Estos conocimientos se caracterizaron por ser situados debido a que fueron construidos desde la inmersión en los contextos y no en lo abstracto de un aula de clases, alejados de la realidad social. La intención de asumir participativamente la investigación es lo que se resalta en ambos semilleros, como apuestas políticas que pretendieron realizar aportes en la vida académica y social. Para los estudiantes —incluso para los docentes— el tránsito por la experiencia en los semilleros fue más allá del aprendizaje sobre la realización de un proyecto de investigación, ya que igualmente conllevó reflexiones y acciones para pensar la articulación entre la investigación, la educación y el arte.

El segundo hilo discursivo, “el conocimiento se apropia entre pares y en relaciones de horizontalidad”, confronta formas habituales y jerárquicas de construir conocimiento, a la vez que da cuenta del tipo de relaciones que se dieron en los semilleros. Las dinámicas de ambos ejercicios desvirtuaron la enseñanza en dirección vertical —desde el docente hacia el estudiante— y plantearon niveles más horizontales de relacionarse. Este punto es de gran importancia, porque refuerza el hecho de que, en los semilleros, el conocimiento circuló entre todos los integrantes y no solamente con el docente o con aquellos que cursaban semestres superiores.

El poder en los semilleros se ejerció desde la persuasión y operó a través de un proceso de argumentación (Arendt, 1996). De esta manera, se motivaba permanentemente a los integrantes a cumplir con las responsabilidades asumidas, resaltando el sentido de pertenencia con el semillero y con la profesión. Los integrantes de los semilleros hicieron frente al poder descentralizándolo y fue distribuido entre todos los integrantes. En ambos semilleros se evidenció la organización del trabajo de manera consensuada, equitativa y colaborativa, lo que conllevó a que el docente tuviera un rol orientador y posibilitara la participación de los estudiantes, así “los docentes buscaban orientar procesos sin que [...] [fuera] necesario imponer, ya que [los estudiantes] [...] [proponían] y [...] [creaban] situaciones” (DC4U2). Cárdenas (2018) emplea la frase “darle vuelta a las relaciones de poder”, para afirmar que en los semilleros se reestructuran las relaciones jerárquicas y se cuestiona la autoridad del conocimiento, cuestión coherente con las dinámicas de los semilleros de arte y educación. Incluso Berrouet (2007) afirma que los semilleros son un “escenario de resistencia” (Berrouet, 2007: 38) frente a estrategias de enseñanza despolitizadas, a investigaciones carentes de sentido social y a un escenario formativo jerárquico. La práctica pedagógica docente se vio reconfigurada no sólo en sus estrategias en la enseñanza de la investigación, sino también en las formas de relacionamiento con los estudiantes:

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, al grado de que el maestro puede desaparecer y el grupo sigue en su deseo de formación. (EICS19)

Para los docentes de ambos semilleros, acercar a los estudiantes al conocimiento desde la investigación fue un reto que asumieron de manera crítica. Cárdenas (2018) explica que el docente aparece en este escenario formativo como sujeto político que apuesta a ir más allá de la transmisión de información y, con ello, propiciar un sujeto crítico (Cárdenas, 2018: 69). Lo evidenciado en ambos semilleros permite afirmar que sus docentes trascendieron la enseñanza de contenidos y promovieron la participación, reflexión y crítica de los estudiantes en un diálogo activo con ellos; hablamos un docente políticamente activo que promueve la configuración política de los estudiantes (Cárdenas, 2018: 69).

Comprender los semilleros en estas dinámicas relacionales flexibles, potencia también la importancia del fortalecimiento de lazos afectivos que se presentaron en diferentes estrategias que motivaban el encuentro con los otros. La faceta sensible de los afectos en ocasiones se deja de lado, por no considerarse relevante en la construcción de conocimientos. Sin embargo, en los semilleros apostaron por rescatar vínculos afectivos para fortalecer la cohesión grupal y el funcionamiento del semillero. Lo anterior se corresponde con la propuesta de Honneth (1997) sobre los patrones del reconocimiento intersubjetivo: amor y solidaridad. Estas son formas de integrarse socialmente por medio de los lazos emocionales (amor) y de la común orientación a los valores (solidaridad) (Honneth, 1997: 117), las cuales aportaron en la comprensión del sustrato social y afectivo de ambos semilleros:

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)

Posicionar a los semilleros como escenarios para el despliegue de relaciones sociales y afectivas, los reafirma como escenarios de vida política. Para Arendt (2009) la política tiene que ver con la acción y con el lenguaje. Para esta autora, con estos dos elementos nos insertamos en el mundo humano ante la presencia del otro que nos configura y nos exige asumir nuestra presencia (Arendt, 2009: 201). Por lo tanto, la enseñanza de la investigación como asunto político está relacionada con el conocimiento y la afectividad como despliegues de una diversidad que articula el mundo académico con la vida en común. Esta articulación le da sentido a la participación en el semillero y su permanencia voluntaria, sin más retribuciones que aprender a investigar con otros, compartir experiencias y establecer relaciones afectivas.

Posicionamientos políticos

Los posicionamientos políticos se identificaron en las reflexiones críticas frente a situaciones relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje de la investigación. Este emparejamiento sigue la línea de los planteamientos teóricos del posicionamiento político, enfocado en la asunción relacional de la posición del sujeto sobre sí mismo y sobre los demás (Carmona, 2019). Esta dinámica se evidencia en tres ubicaciones que recogen las discusiones y reflexiones de los integrantes de ambos semilleros (Figura 1).

Figura 1
Posicionamientos políticos



Fuente: elaboración propia.

El primer posicionamiento político se dirigió a “cuestionar la enseñanza instruccional y despolitizada de la investigación”; para docentes y estudiantes de estos semilleros, la enseñanza de la investigación debe orientarse a brindar herramientas para reflexionar sobre el aporte de la ciencia a la sociedad desde diferentes áreas de conocimiento. Como un acto de resistencia frente a la enseñanza de la investigación carente de reflexión y enfocada a la replicación de métodos, los semilleros apostaron por resaltar la intención ética y política que podía asumir la investigación. Sin embargo, el docente se enfrenta a múltiples situaciones y condiciones institucionales que pueden interferir en la actitud crítica que requiere toda práctica pedagógica: “hay profesores que llegan y ‘lean esto y hablamos la próxima clase’ y ya” (S10U1EG). En este primer caso, se reconoce la necesidad de establecer en la investigación en arte y en educación impactos que potencien a los semilleros como escenarios de formación política.

Se formuló un lema por parte de los integrantes del semillero de arte que ejemplifica lo anterior: “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”. Desde el semillero de educación, por su parte, el lema propuesto fue: “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”. Estos dos lemas permiten observar los posicionamientos asumidos en ambos semilleros, lo que dan cuenta de la necesidad de encontrar un sustento político a la práctica investigativa en cada una de las áreas de conocimiento.

Como segunda posición política asumida se identificó la importancia de “conectar las pretensiones de la práctica investigativa con las necesidades sociales”. Este posicionamiento revela la percepción de desarticulación entre los conocimientos que se adquieren en la universidad y las dinámicas del contexto. La falta de correspondencia puede ejemplificarse en el siguiente relato: “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). Este es un llamado a contextualizar la enseñanza de la investigación y darle un sentido social y político para que genere una conexión con las realidades de un mundo dinámico y fomentar habilidades en los estudiantes, dirigidas a construir una mirada crítica del panorama actual de un país. Tal oportunidad de acercarse al contexto real del fenómeno estudiado, también ayudó a afianzar la vocación profesional de los integrantes de los semilleros, ya que ser el mejor artista o el mejor docente era un propósito interiorizado y con un claro sentido social; no se trataba solamente de adquirir conocimientos, sino que se generó un interés por aportar soluciones a problemáticas particulares. La investigación resultó ser una estrategia que sensibiliza socialmente y reafirma la profesión:

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

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)

El tercer posicionamiento político se orienta a “reconocer que el arte y la educación no se limitan a la transmisión de información”. En ambos semilleros, los alcances formativos trascendieron la apropiación de contenidos y se configuró la construcción de conocimientos socialmente relevantes con una intención ética y política de transformación social. Los integrantes de los semilleros encontraron que, a través de la investigación del arte y la edu-

cación, se fortalecen ejercicios reflexivos, acciones y transformaciones sociales y culturales. Por ejemplo, cuando uno de los integrantes del semillero afirma que “la sociedad no sólo necesita entretenimiento, la sociedad también necesita educación; el arte dramático es esa poderosa herramienta que combina entretenimiento y educación para llegar a realmente transformar” (S13U2EG), se reconoce el impacto que puede tener el arte en una sociedad. En este mismo sentido, en la experiencia de inmersión en las escuelas rurales por parte de los integrantes del semillero de educación, reconocieron la urgencia de humanizar la enseñanza, ya que identificaron prácticas, actitudes y comportamientos que perpetuaban los conflictos en el aula de clase. Este tipo de interacción era cotidiano para muchos docentes, tal vez porque no había espacio para reflexionar sobre la propia práctica. Por ello, los integrantes de este semillero propusieron una relación más sensible que llamaron “pedagogía del amor” para hacer frente a estas prácticas deshumanizadas:

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

Estas nuevas miradas que posibilitaron los estudiantes y docentes de los semilleros al investigar en educación y en arte, permitieron ampliar la comprensión de los semilleros, para reconocerlos como espacios de formación y transformación, como intención de realizar aportes a la sociedad: “cuando hallamos nuevas problemáticas, queremos saber de dónde vienen y si podemos, también, transformarla [...]” (S2U1EG). No solamente se trata de investigar, sino de trascender este proceso. En este sentido, se lograron transformaciones a la práctica pedagógica, específicamente en la relación docente-estudiante, fortalecida en las relaciones de horizontalidad. Por su parte, una transformación que ahondó en las experiencias formativas, es la efectuada por las personas sobre sí mismas, en el sentido del reconocimiento de las capacidades que tal vez no habían identificado y que con el proceso investigativo se evidenciaron: “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).

Por último, a partir de estas dos experiencias formativas, las instituciones universitarias tienen una mirada más flexible de la formación en investigación que se realiza en los semilleros. Se lograron transformaciones importantes en las prácticas universitarias, como consecuencia del impacto y resultados que tuvieron las salidas pedagógicas territorializadas. El semillero de arte brindó otra mirada de la investigación desde las humanidades, resaltando la diversidad de metodologías y rutas desde esta área de conocimiento. Los mismos integrantes encontraron en la investigación una posibilidad para cambiar la percepción del semillero como un espacio para hacer proyectos, para concebirlos como escenarios de cambio: “se han vuelto también

unos convencidos de la transformación de la institución ‘desde adentro’, [...] logrando que las estructuras de la escuela y las universidades se muevan (S19U1EG). Los alcances e impactos del aprendizaje de la investigación rompieron esquemas y barreras, y desafió a docentes y estudiantes a enseñar y a aprender para generar aportes a la sociedad.

Acontecimientos discursivos

Como uno de los elementos del discurso que propone Jäger (2003), los acontecimientos discursivos contienen un especial énfasis político. Las salidas pedagógicas territorializadas del semillero de educación y la presentación de la obra de teatro del semillero de arte, se consideraron acontecimientos discursivos ya que representaron el compromiso con el proceso formativo y con la sociedad. El compromiso político que sustentó estos dos acontecimientos marcó la vida de los docentes y estudiantes como profesionales en constante formación y también como ciudadanos socialmente responsables. En ambos semilleros, gran parte de los esfuerzos estuvieron dirigidos a la concreción de dichos acontecimientos, la planeación de actividades, las salidas, las discusiones de lecturas y las reflexiones metodológicas, entre otras. Sin embargo, aunque fueron el punto de partida, no se finalizó con ellos, sino que le dieron continuidad a la experiencia formativa.

Para ampliar lo que se comprendió como *acontecimiento*, se retoman los aportes de Žižek (2014) quien define este concepto como aquel suceso que irrumpe el curso normal de las cosas e implica un cambio radical de la realidad en sí misma (Žižek, 2014: 40). Esta conceptualización refuerza el carácter transformador de los casos aquí referenciados y, por lo tanto, su permanencia en el tiempo, ganando significación para los integrantes de los semilleros. En estos casos, gran parte de los aprendizajes de vida en los participantes ocurrieron en el transcurso de los acontecimientos, no sólo como situación, sino también como construcción conjunta, en la planeación, ejecución y reflexión.

En los acontecimientos discursivos se evidenciaron claramente las apuestas de los semilleros por aprender a investigar desde la práctica y aportar al mismo contexto investigado. Estas premisas concuerdan con la propuesta de la racionalidad práctica en su interés por la comprensión de la vida social y en el reconocimiento de la relación de copertenencia entre la relación de los sujetos en la investigación (Herrera, 2010: 103). Esta intención formativa de acción y transformación sentó las bases de una posición frente a la instrumentalización de los conocimientos en la enseñanza de la investigación en los diferentes niveles académicos y áreas de conocimiento. En ambos semilleros el afianzamiento de capacidades investigativas se orientó a fortalecer los contextos estudiados: para el caso de la educación, en las instituciones visitadas se reflexionó sobre la práctica pedagógica y se reforzó la segunda lengua y, en el caso del arte, se propiciaron reflexiones sobre comportamientos orientados a proteger el medio ambiente.

Además de fortalecer la enseñanza de la investigación, los acontecimientos discursivos implicaron “un cambio del planteamiento a través del cual percibimos el mundo y nos relacionamos con él” (Žižek, 2014: 24). Para el semillero de arte, la obra de teatro marcó un camino especial en el tránsito de la experiencia investigativa. Tanto docentes como estudiantes paralelamente a la puesta en escena de una excelente obra de teatro tenían el reto de crear conciencia ciudadana hacia el cuidado del medio ambiente, un tema que compete socialmente. De esta manera, la obra debía tener un contenido reflexionado y políticamente intencionado hacia la movilización de pensamientos que promovieran un cambio social hacia la protección de los recursos naturales. No sólo se trataba de aprender a investigar, sino de asumir un compromiso social que ayudó a reposicionarles ante sus profesiones y el mundo. En uno de los relatos, se habla sobre el impacto de este acontecimiento en la formación investigativa: “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).

La obra de teatro constituyó una “experiencia sensible” (Le Breton, 2010), en la cual se resalta la importancia del arte para el encuentro con el mundo. El arte no es mera diversión sino que permite vincularnos en la interpretación del mundo por medio de las emociones. La tarea del artista en el teatro implica una inmersión en un contexto con el fin de poder sentir, pensar, crear y expresar emociones que conecten a los espectadores. Podemos decir que se trata de una labor etnográfica que lee los contextos y que posiciona al teatro como un “espacio antropológico donde es posible mirar y reflexionar sobre nosotros mismos y nuestra sociedad” (Le Breton, 2010: 13). Cada estudiante y docente asumió un rol de intérprete para mostrar la cruda realidad del desabastecimiento ambiental y las responsabilidades que debemos asumir como seres humanos. En consecuencia, la obra de teatro no finalizó en su presentación, sino que fue considerada un “acontecimiento” que irrumpió en las formas de concebir la investigación y el arte, la función social y su compromiso de reflexión y transformación.

Por su parte, las salidas pedagógicas territorializadas realizadas por el semillero de educación, también imprimieron un sello a la manera de enseñar y aprender a investigar. Marcaron un hito en la vida académica y personal de cada uno de sus integrantes, debido a que se trataba de proponer otra forma de investigar y existía una articulación con lo social. En este sentido, los aprendizajes se extendieron a escenarios íntimos permitiendo la apropiación del sentido de la práctica investigativa. Estas salidas pedagógicas sacaron de la seguridad del aula de clases a los integrantes del semillero y los retó a enfrentarse a contextos diferentes a los que existen en una ciudad capital. Ampliar la mirada hacia otras realidades permitió crear una conciencia crítica sobre sí mismos, una posibilidad de autorreflexión sobre las acciones, compromisos y expectativas como docentes en formación:

dejé de ser el prototipo del “rollo” 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, 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)

Este relato fue escrito como parte de una reflexión del trabajo de campo y pone en evidencia las distintas situaciones y emociones que encarna un investigador social en el ejercicio etnográfico. Como metodología práctica de investigación, con la etnografía se puede resaltar una intención política de “subordinar la práctica científica a un conocimiento del ‘sujeto de conocimiento’” (Bourdieu, 2007: 46). Para Bourdieu, el conocimiento sobre lo social debe reconocer que lo que ocurre al investigador, también es una herramienta para crear conocimiento. Este es uno de los retos que enfrenta la ciencia social como un producto cultural elaborado por seres humanos. Este tipo de reflexiones que no fueron ajenas en los semilleros y sustentaron la decisión de entrar en contacto directo en los contextos, para lograr implicarse participativamente en un intento por revindicar el conocimiento práctico, reflexivo y políticamente comprometido con las problemáticas sociales.

En ambos semilleros los procesos de aprendizaje investigativo se sustentaron en intenciones comprensivas, para puntualizar en la necesidad de implicar al investigador en su misma práctica. En estos esfuerzos por sensibilizar la investigación, docentes y estudiantes acordaron recurrir a una diversidad de estrategias que incorporaron estilos o géneros literarios en la enseñanza y aprendizaje de la investigación. Según De Sousa (2009), esta pluralidad es un modo de una transgresión metodológica (De Sousa, 2009: 49); la práctica pedagógica y la práctica artística se reconocen como disruptores en la construcción de conocimientos, por lo tanto, como esencialmente políticos. Al producir saberes intencionados y contextualizados, pueden promover un sentido crítico y reflexivo que, articulados con la investigación, convergen en una apuesta política de transformación cultural de país.

En los dos escenarios académicos de los semilleros de investigación, se identificó la reflexividad como elemento transversal, constante y colectivo en la formación en investigación, que configuró políticamente a estudiantes y docentes como actores sociales los cuales cuestionaron sus prácticas de enseñanza y aprendizaje, y propusieron otras formas de investigar. Díaz (2012: 15) define las subjetividades políticas 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”. Habitar activamente el mundo por medio de la investigación resultó ser el mayor reto que asumieron docentes y estudiantes con sus propias concepciones de ciencia, investigación, conocimiento, formación, arte y educación. La reafirmación de la comprensión de una ciencia social sensible, reflexiva, ética y políticamente compro-

metida, que debe estar al servicio de la humanidad, se considera como uno de los grandes aportes para los integrantes de los semilleros durante esta experiencia formativa.

Consideraciones finales

El entramado de discursos que se hiló a partir de las experiencias investigativas de los semilleros, resalta la urgencia por cuestionar la práctica despolitizada en la enseñanza de la investigación; además de problematizarla, el reto se orienta a generar intenciones políticas en este tipo de formación y así fomentar la construcción de conocimientos situados que irrumpen con la dualidad sujeto-objeto de investigación y, por lo tanto, plantear otras formas más sensibles, colaborativas, reflexivas y prácticas de acercarse al conocimiento, acorde con las pretensiones comprensivas de las ciencias sociales. Estos planteamientos concuerdan con Wallerstein (2006) en la necesidad de proponer formas de acercamiento más sensibles frente a temas que afectan la sociedad y que urgen ser solucionados, ya que únicamente así se direccionarán los esfuerzos para que la ciencia aporte directa y realmente a la humanidad, en otras palabras, para que se desinstrumentalice y humanice.

Conformarse en semilleros propició el desarrollo de capacidades investigativas que, indudablemente, son indispensables en el tránsito académico universitario: trabajo colaborativo, capacidad de indagación, actitud reflexiva, pensamiento crítico, argumentación, observación y escritura, con el fin de fortalecer el perfil profesional. Especialmente, los semilleros se optimizaron como escenarios de despliegue de la pluralidad humana. Se resalta también su rol de potenciadores de relaciones sociales y afectivas, sustentadas en la solidaridad y en el amor.

Por su parte, la solidaridad fundamenta los valores que posibilitan una vida social cohesionada y el amor se establece como los lazos emocionales que producen conexiones recíprocas con los otros. Estos patrones de reconocimiento intersubjetivo (Honneth, 1997) visibilizaron a los semilleros como escenarios de vida social y política en los cuales convergen la dedicación emocional por el otro y la valoración social.

La configuración de subjetividades políticas en los semilleros puede plantearse como mirada socialmente comprometida de la ciencia, los conocimientos y la investigación. En la articulación de estos tres ejes, se establecen nuevas propuestas para fomentar la acción y la transformación de las problemáticas desde las ciencias sociales y las humanidades. El semillero se reafirma como un escenario académico de vida social y política, que fomenta en los integrantes la apropiación de su proceso formativo y, con ello, una actitud responsable en la construcción de conocimiento socialmente relevante.

Sobre los autores

LEYDY JOHANNA RIVERA SOTTO es doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud por la Universidad de Manizales. Sus líneas de investigación son: la formación en investigación y metodologías de investigación cualitativas.

CARLOS VALERIO ECHAVARRÍA GRAJALES es doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud por la Universidad de Manizales. Sus líneas de investigación son: la educación rural, construcción de paz en escenarios educativos y educación ciudadana, ética y política. Entre sus publicaciones más recientes se encuentran: (con José Hoover Vanegas-García, Lorena González-Meléndez y Julián Santiago Bernal) “Posicionamientos ético-políticos de maestras y maestros en la escuela rural colombiana” (2022) en Johann Pirela, Yamley Almarza y Tomás Fontaines-Ruiz, *Información, educación y sociedad en la perspectiva 2030*. Vigo: Ediciones Clío; (con José Hoover Vanegas-García y Lorena González-Meléndez) “El aula en el vilo de la mirada fenomenológica” (2021) *IXTLI: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 8(6); (con José Hoover Vanegas-García y Lorena González-Meléndez) “La educación rural en clave de equidad y paz” (2021) *Equidad y Desarrollo*, 1(37).

Referencias bibliográficas

- Alberich, Tomas; Arnanz, Luis; Belmonte, Roberto; Espinar, Carmen; Fernández, Alberto; García, Néstor y Alicia Tenze (2015) *Metodologías participativas. Sociopraxis para la creatividad social*. Madrid: DEXTRA.
- Aldana de Becerra, Gloria (2012) “La formación investigativa: su pertinencia en pregrado” *Revista Virtual Universidad Católica del Norte* (35) [en línea]. Disponible en: <<http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/366>>
- Arendt, Hannah (1996) *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Ediciones Península.
- Arendt, Hannah (2009) *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Barthes, Roland (1990) [1980] *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía* (trad. Joaquim Sala-Sanahuja). Barcelona: Ediciones Paidós.
- Bénard, Silvia (2019) *Autoetnografía. Una metodología cualitativa*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Berrouet, Felix (2007) *Experiencia de iniciación en cultura investigativa con estudiantes de pregrado desde un semillero de investigación* [pdf]. Medellín: Universidad de Antioquia, tesis de maestría. Disponible en: <<http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/1315/1/G0023.pdf>>

- Bourdieu, Pierre (2007) [1980] *El sentido práctico* (trad. Ariel Dilon). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cárdenas, Edisson (2018) *Semilleros de investigación. Apuestas por la investigación en la escuela y la constitución de subjetividades políticas* [pdf]. Bogotá: Universidad Javeriana, tesis de maestría. Disponible en: <<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/35057/Tesis%20IV.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>
- Carmona, Diana (2019) *Paisajes de la niñez rural: posicionamientos políticos de niñas y niños habitantes de contextos rurales de una municipalidad del departamento de caldas*. Manizales: Universidad de Manizales, tesis de doctorado.
- Castro, Silvio (2008) *La investigación formativa en la universidad de Manizales y proyección en su entorno económico y social*. Manizales: Universidad de Manizales, tesis de maestría.
- De Sousa Santos, Boaventura (2009) *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Díaz, Álvaro (2012) *Devenir subjetividad política: un punto de referencia sobre el sujeto político*. Manizales: Universidad de Manizales, tesis de doctorado.
- Echavarría, Carlos (2011) “Función política de la universidad en Colombia” *Revista de la Universidad de la Salle* (55): 13-31 [en línea]. Disponible en: <<https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1021&context=ruls>>
- Fajardo, Elizabeth; Henao, Ángela y Oscar Vergara (2015) “La investigación formativa, perspectiva desde los estudiantes de enfermería” *Revista Salud Uninorte*, 31(3).
- Falla, Uva (2012) “La investigación, eje transversal en la formación en trabajo social en Colombia” *Espacio Regional*, 1(9): 13-27. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4222312>>
- Gadamer, Hans-Georg (1998) [1986] *Verdad y método II* (trad. Manuel Olasagasti). Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gadamer, Hans-Georg (1999) [1986] *Verdad y método I*. (trad. Manuel Olasagasti). Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gallardo, Blanca (2014) *Sentidos y perspectivas sobre semilleros de investigación colombianos, hacia la lectura de una experiencia latinoamericana*. Manizales: Universidad de Manizales, tesis de doctorado.
- García, José y Fredy Duarte (2012) “Pedagogía crítica y enseñanza problemática: una propuesta didáctica de formación política” *Uni-pluri/versidad*, 12(1): 73-85 [en línea]. Disponible en: <https://pdfs.semanticscholar.org/453d/7c1f4b16f72c2d86cfae402d026f6b8ab8cc.pdf?_ga=2.229493724.1740434003.1584943730-960545587.1584943730>
- Guadalupe, María (2005) “Potenciar la educación. Un currículum transversal de formación para la investigación” *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1) [en línea]. Disponible en: <<https://www.redalyc.org/pdf/551/55130152.pdf>>
- Guber, Rosana (2011) *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Guerrero, Alba; Bejarano, Diana; Bertoli, Anny; Camargo-Abello, Marina; Carreño, Clara; Marín, Marisol; Peña, Ivonne y Andrea Muñoz (2018) “Una aproximación a los estudios etnográficos con niñas y niños en Colombia” en Meo, Analía *et al.*, *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.
- Gutiérrez, Martha (2004) “La investigación en la universidad. Un reto en construcción” *Revista de Ciencias Humanas*, 32: 101-112.
- Habermas, Jürgen (1990) *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Hammersley, Martyn y Paul Atkinson (1994) *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Haraway, Donna (1991) *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Heidegger, Martin (1988) *Ser y Tiempo*. Madrid: Trotta.
- Heidegger, Martin (2002) *Interpretaciones fenomenológicas de Aristóteles*. Madrid: Trotta.
- Henaó, Berta y Luz Palacio (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 [pdf]. Disponible en: <<https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129372007.pdf>>
- Herrera, José (2010) *La comprensión de lo social. Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales*. Bogotá: CINDE.
- Honneth, Axel (1997) *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Grijalbo Mondadori S.A.
- Jäger, Siegfried (2003) “Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos” en Wodak, Ruth y Michael Meyer (comps.) *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa, pp. 61-100.
- Jaimes, Claudia (2009) “Los Semilleros de Investigación, una cultura de investigación formativa” en Molineros, Luis (ed.) *Orígenes y dinámica de los semilleros de investigación en Colombia. La Visión de los Fundadores*. Popayán: Universidad del Cauca, pp. 146-157.
- Lamo de Espinosa, Emilio; González, José María y Cristóbal Torres (1994) *Sociología del conocimiento y de la ciencia*. Madrid: Alianza editorial.
- Le Breton, David (2010) *Cuerpo sensible*. Santiago de Chile: Ediciones Metales pesados.
- Osorio, Margarita (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* [en línea]. Medellín: Universidad de Antioquia, tesis de maestría. Disponible en: <<https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/217>>

- Polo de Lobatón, Gregoria (2015) “Investigación formativa: experiencia significativa para la cultura académica” *Revista Opción*, 31(4): 717-736 [en línea]. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31045569043>>
- Ramírez, Paula (2015) “Articulación de Prácticas de Investigación Formativa con los Proyectos de Aula de las Clases de Lengua y Cultura Anglófona en un Programa de Licenciatura en Lengua Extranjera” *Gist Education and Learning Research Journal*, 10: 74-91 [pdf]. Disponible en: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1070495.pdf>>
- Restrepo, Bernardo (2004) *Formación Investigativa e investigación Formativa: Aceptaciones y Operacionalización de esta última* [pdf]. Disponible en: <<http://planmaestroinv.udis-trital.edu.co/documentos/PMICI-UD/InvestigacionFormativa/Formaci%C3%B3n%20Investigativa%20e%20investigaci%C3%B3n%20Formativa.pdf>>
- Rivera Sotto, Leydy (2020) *Configuración de subjetividades políticas en aprendices de investigación. Dos experiencias formativas en semilleros* [en línea]. Bogotá: Universidad de Manizales, tesis de doctorado. Disponible en: <<https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/4382?show=full>>
- Rojas, Mauricio (2010) “La actitud estudiantil sobre la investigación en la universidad” *Investigación y desarrollo*, 18(2): 370-389 [en línea]. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26819931007>>
- Van Dijk, Teun (1994) “Discurso, poder y cognición social” *Cuadernos*, 2(2).
- Vázquez, Miguel Ángel (2004) *Vivir la Ecuación de Schroedinger: Una aproximación antropológica al conocimiento científico* [en línea]. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, tesis de doctorado. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=16828>>
- Wallerstein, Immanuel (2006) *Abrir las ciencias sociales*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Žižek, Slavoj (2014) *Acontecimiento*. Madrid: Sextopiso.

