

REPRESENTACIONES SOCIALES Y PRÁCTICAS INVESTIGATIVAS EN
EDUCACIÓN

*Universidad del Cauca, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y
Universidad Tecnológica de Pereira*

NOHORA ELISABETH ALFONSO BERNAL

RUDECOLOMBIA

UNIVERSIDAD DEL CAUCA

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

POPAYAN, CIUDAD UNIVERSITARIA

2014

REPRESENTACIONES SOCIALES Y PRÁCTICAS INVESTIGATIVAS EN
EDUCACIÓN

*Universidad del Cauca, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y
Universidad Tecnológica de Pereira*

NOHORA ELISABETH ALFONSO BERNAL

Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de Doctor en Ciencias
de la Educación

Dr. MIGUEL ÁNGEL GÓMEZ MENDOZA

Director

RUDECOLOMBIA

UNIVERSIDAD DEL CAUCA

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

POPAYAN, CIUDAD UNIVERSITARIA

2014

“Somos el puente a través del infinito, arqueado sobre el mar, buscando aventuras para nuestro placer, viviendo misterios para divertirnos, eligiendo desastres, triunfos, desafíos, apuestas imposibles, sometiéndonos a prueba una y otra vez, aprendiendo el amor, el amor y ¡el amor!”

Richard Bach

DEDICATORIA

A Sergio Alejandro, mi inspiración y vitalidad. Quien con su amor,
afecto y complicidad posibilitó este sueño compartido.

A Pedro Pablo, por el encuentro, la solidaridad y el cariño profundo.

A mis herman@s y sobrin@s, compañer@s de ilusiones,
fidelidades y alegrías

A la memoria de mi madre, *Triny Bernal* y de mi abuelo *Santos Bernal*,

Quienes con su sabiduría siempre han iluminado mi camino.

AGRADECIMIENTOS

A *Miguel Ángel Gómez Mendoza*. Director de tesis, por sus conocimientos compartidos, su solidaridad y amistad.

A *Marina Adriana Perea* y *Marcelino Castillo Nechar*, por su lectura paciente, sus aportes críticos y apoyo fraterno

A *Paola Carolina Gama Granados*, *Carol Andrea Ruíz Baraja*, *Eliana Leonor Valderrama Orozco*, *Johana Luna Cabrera*, *Ángela María Martínez Bernal*, *Karen Ximena Daza*, *Gina Becerra Castañeda*, y *German Camilo Ramírez González*, integrantes del Grupo de Investigación para la Animación Cultural Muisuata, por su fraternidad.

A *Magnolia Ariztizabal*, *Eduardo Gómez Cerón* y *Edna Patricia Alegría Conejo*, integrantes del CADE Universidad del Cauca, por su disposición, confianza y motivación permanente.

A *Luz Marina Ardila Barragán*, *Carlos Corredor Jiménez* y *Claudio José Hozman*, amigos entrañables, quienes me acogieron en la querida Popayán y alentaron este sueño compartido.

A *Juan José Celorio* y *Carmen Villaverde*, quienes posibilitaron una estancia fraterna para la realización de mi pasantía en la Universidad del País Vasco (*Euskal Herriko Unibertsitateko*).

A *Ángela Charry*, *Héctor Romero*, *Rocío Lizarazo*, *Gladys Solano*, *Sonia Castro*, *Pedro Becerra*, *Juan José Muñoz*, *Edith Escalante*, *Aracely Forero*, *Victoria Dotor*, *Carolina Estepa*, *Carolina Torres*, *Celina Triviño* y *Francisco Bohórquez*, por su amistad, aliento y solidaridad.

REPRESENTACIONES SOCIALES Y PRÁCTICAS INVESTIGATIVAS EN EDUCACIÓN

Universidad del Cauca. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y Universidad Tecnológica de Pereira

Nohora Elisabeth Alfonso Bernal

Tesis Doctoral en Ciencias de la Educación
RUDECOLOMBIA – Universidad del Cauca
Popayán – Colombia

Resumen

Ésta tesis aborda una problemática fundamental de las prácticas investigativas en educación: *¿cuáles son las informaciones, imágenes, opiniones y actitudes que tienen los profesores investigadores en educación sobre las prácticas investigativas?; y, ¿Cuáles son los procesos cognitivos, de interacción y contextuales que se desarrollan en las prácticas investigativas de los profesores investigadores en educación?* El estudio privilegia un enfoque cualitativo, desde las Representaciones Sociales siguiendo la perspectiva procesual, centrada en la diversidad y en sus aspectos significantes. Los profesores de las universidades de los grupos de investigación, participantes fueron de la Universidad del Cauca, la Universidad Tecnológica de Pereira, y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

La tesis plantea que las representaciones sociales de las prácticas investigativas de los profesores universitarios en educación, develan un compromiso con la formación de investigadores, la búsqueda de resolución de problemas sociales, la creación de proyectos, la reconstrucción saberes; así como la comprensión del mundo desde los conocimientos en contexto.

En esta búsqueda, los grupos de investigación constituyen un espacio para la conversación y la interacción que transformen en realidad los sueños, intereses y motivaciones de investigación generando lazos y espacios dinámicos, abiertos a la producción del conocimiento y a la recreación de saberes.

Palabras Claves: Prácticas Investigativas, Representaciones Sociales, Sentido de las prácticas investigativas, estilos de trabajo y dinámicas de grupos en educación

SOCIAL REPRESENTATIONS AND RESEARCH PRACTICES IN EDUCATION

*Universidad del Cauca. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y
Universidad Tecnológica de Pereira*

Nohora Elisabeth Alfonso Bernal

Doctoral Thesis in Science Education

RUDECOLOMBIA Universidad del Cauca

Popayán – Colombia

Abstract

This thesis presents a fundamental difficulty related to research practices in education: *Which are the information, images, opinions and attitudes, educational research teachers have about research practices?, and what are the cognitive, interactive and contextual processes, developed in the research practices of educational research teachers ?* This study, privileges a qualitative approach, from social representations following the procedural perspective, focused in the diversity and its meaningful aspects. Teachers from Universities with participant research groups were from Universidad del Cauca, Universidad Tecnológica de Pereira and Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

This thesis sets out social representations of the research practices of Educational university teachers, reveal a commitment with the training of researchers, the search of social problems solution, projects creation, knowledge rebuilding as well as the comprehension about the world from the knowledge in context.

In this search, research groups constitute a space for conversation and interaction, to make research dreams, interests and motivations come true, creating connections and dynamic spaces, opened to the knowledge production and recreation.

Key words: Research practices, social representations, sense of research practices, work styles, Educational groups dynamics.

Contenido

Introducción	16
Capítulo 1.....	31
Prácticas investigativas y representaciones sociales: conceptualización y estudios fundamentales	31
1.1 Las Prácticas Investigativas como objeto de investigación.	32
1.1.1 Entre la Teoría y la Práctica: Aspectos históricos.....	36
1.1.2 Perspectivas de las prácticas investigativas.	46
1.2 Las Representaciones Sociales.....	69
1.3 Estudios Fundamentales sobre Representaciones y Prácticas Investigativas.	98
1.3.1 Los estudios fundamentales.	99
1.3.2 Posturas Teóricas y Metodológicas de las Representaciones Sociales.	102
1.3.3 Importancia de la teoría de las Representaciones sociales.	105
1.3.4 Contribuciones al saber sociocultural desde las Representaciones Sociales.	107
1.3.5 Planteamientos centrales de los estudios que abordan las representaciones sociales y las prácticas investigativas.	109
Capítulo 2.....	120
Contexto histórico de las prácticas investigativas en educación.....	120
Capítulo 3.....	149
Perspectiva Metodológica	149
3.1 Enfoque de la Investigación.	149
3.2 Unidad de Análisis y Unidad de Trabajo.	153
3.3 El Procedimiento.....	155
Capítulo 4.....	161
Sentido de las prácticas investigativas en educación	161
4.1 La Investigación.	163
4.1.1 La Investigación como actitud de compromiso con la vida.	167
4.1.2 La investigación como búsqueda de comprensión del mundo.....	170

4.1.3 La investigación como formación docente.	175
4.1.4 La investigación como construcción de conocimiento.	182
4.2 La Investigación Formativa.....	195
4.2.1 La investigación formativa como un espacio de aprendizaje significativo.....	204
4.2.2 La investigación formativa como aproximación crítica y permanente de conocimientos.....	207
4.2.3 La investigación formativa como aprendizaje basado en problemas y alternativas de solución.	211
4.2.4 La investigación formativa como un espacio para la formación en investigación propiamente.	214
4.2.5 la investigación formativa a través de los semilleros como apoyo a los grupos de investigación.....	217
4.3 La Práctica Investigativa.	219
4.3.1 Las prácticas investigativas desde la finalidad de producción de conocimiento.	224
4.3.2 Las prácticas investigativas desde una finalidad profesionalizante.	229
4.3.3 Las prácticas investigativas centradas en las actividades del sujeto.	231
4.3.4 Las prácticas investigativas centradas en la acción.	234
Capítulo 5.	242
Representaciones Sociales de los estilos de trabajo y dinámicas de los grupos de investigación en educación	242
5.1 Conformación de los Grupos de Investigación en Educación.	246
5.1.1 La Finalidad de los Grupos de Investigación en Educación.	252
5.1.2 Las Motivaciones de Profesores para la Conformación de Grupos de Investigación en Educación.....	255
5.2 Representaciones Sociales del Quehacer de Grupos de Investigación en	

Educación.....	260
5.2.1 Gestión de los Grupos de Investigación en Educación.	262
5.2.2 La investigación de los grupos de investigación en Educación.	274
5.3. Las Interacciones de los Grupos de Investigación en Educación.	286
Conclusiones y Panoramas	289
Referencias Bibliográficas	301
Anexos.....	316

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Representaciones Sociales de las prácticas investigativas en educación desde la perspectiva procesual.	25
Figura 2 Sobre las prácticas.	45
Figura 3 Perspectivas teóricas de las prácticas investigativas en educación.	69
Figura 4 Condiciones de producción, procesos y estatus epistemológicos de las Representaciones Sociales.	97
Figura 5 Enfoque de investigación de Representaciones Sociales en Prácticas Investigativas en Educación	152
Figura 6 Perspectiva Metodológica de las Representaciones Sociales en Educación .	160
Figura 7 Sentido de las Prácticas Investigativas en Educación.....	163
Figura 8 Representaciones Sociales de los profesores investigadores en educación sobre investigación.....	167
Figura 9 Representaciones Sociales de la Investigación Formativa	204
Figura 10 Representaciones Sociales de las Prácticas Investigativas	224
Figura 11 Representaciones Sociales de los Estilos de trabajo y dinámicas de los Grupos de investigación en educación.....	246
Figura 12 Representaciones Sociales de la Conformación de los Grupos de Investigación en Educación.....	251
Figura 13 Representaciones Sociales del Quehacer de los Grupos de Investigación en Educación	261
Figura 14 Representaciones Sociales de las Estructuras Organizacionales y Mecanismos de Trabajo de los Grupos	262

Figura 15 La Investigación en los grupos de Educación.....	275
Figura 16 Representaciones Sociales de las Interacciones de los Grupos de Investigación en Educación.....	287

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Tejido para abordar el análisis de las prácticas.....	35
Tabla 2 Grupos de Investigación en Educación.....	154
Tabla 3 Profesores investigadores en Educación.....	155
Tabla 4 Órganos de dirección que regulan la investigación	316
Tabla 5 Conformación de Grupos de Investigación.....	319
Tabla 6 Nivel de Formación de los Investigadores de los grupos de investigación.	320
Tabla 7 Líneas de Investigación de los grupos de investigación	320
Tabla 8 Productividad de los grupos de Investigación.....	328

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A Caracterización de los Grupos de Investigación participantes en el proceso.	316
ANEXO B Entrevistas Transcritas de profesores investigadores. Modelo.....	329
ANEXO C Primera Nominación de los discursos de los profesores Investigadores- Modelo.....	332
ANEXO D Ordenamiento. Ordenamiento de discursos a partir de afinidades – Modelo de tres entrevistas sobre Sentido de la Investigación)	335
ANEXO E Representaciones Sociales de los profesores Investigadores sobre el Sentido de las Prácticas Investigativas en Educación.....	340
ANEXO F Representaciones Sociales de los profesores investigadores sobre Estilos de Trabajo y Dinámicas de los grupos de Investigación en Educación.	344

Introducción

A través del tiempo, nos hemos preguntado sobre los procesos investigativos y abordado interrogantes y posturas que nos arrojan respuestas que atañen a la epistemología, a la metodología, a la teoría, a la historia de la ciencia y más concretamente, preguntas sobre la realidad social y natural. A ello hemos dedicado gran parte de la formación superior en América Latina. La pregunta por los sujetos y las subjetividades implicadas en el proceso de construcción del conocimiento científico, si bien, han ocupado un espacio históricamente en la filosofía y la sociología, no han develado lo concreto de la práctica investigativa en el ámbito de lo científico.

En este sentido, Messina (2008) plantea que:

Investigar la investigación permite dar cuenta de las reglas del juego del campo, volviendo las preguntas hacia las instituciones y los sujetos que investigan, quienes cuando adoptan el modelo tradicional de ciencia suelen interrogar la realidad como algo que está fuera de ello sin volver las preguntas hacia sí mismo, sin hacerse las preguntas acerca de cómo, desde dónde y para qué investigan. Investigar la investigación es entonces una manera de reafirmar los paradigmas críticos, tanto en pedagogía como en la propia investigación, al volver la pregunta hacia el lugar del que investiga (p.2).

Desde esta perspectiva, la investigación, como práctica social en América Latina, y en Colombia, naturalmente, tiene un discurso acumulado sobre la producción científica de los sujetos, de los grupos, de las universidades que la han llevado a cabo. No obstante, el ejercicio de investigar las prácticas investigativas en Colombia es un fenómeno reciente, razón por la cual su caracterización, comprensión, valoración,

cambios y transformaciones sociales que se han dado, desde las universidades en general y desde los profesores-investigadores, no han sido abordados suficientemente. Esta situación ha hecho que la comunidad académica investigativa plantee la necesidad de dichas investigaciones de manera que permitan teorizar y comprender su desarrollo, ofreciendo información y análisis significativos sobre los aspectos esenciales de ellas y sus implicaciones para el fortalecimiento de una cultura científica.

Por otra parte, los estudios de las representaciones sociales se han convertido en un importante escenario de reflexión teórica y de investigación psicosocial. A partir de la formulación realizada por Moscovici en 1961 se han generado un conjunto, cada vez más numeroso de investigaciones psicosociales. Al mismo tiempo, se ha dado lugar a un debate teórico sobre similitudes y diferencias con enfoques y conceptos afines. Asimismo, su énfasis en la construcción social del conocimiento ha permitido intervenir de diferentes maneras: mediante el contexto concreto donde se sitúan las personas y los grupos, mediante la comunicación que se establece entre ellos, mediante los contextos de aprehensión que proporciona el bagaje cultural y mediante los códigos, los valores y la ideología ligadas a las posiciones o pertenencias específicas. De esta manera, se elabora el conocimiento espontáneo, natural, que es una de las características de las representaciones sociales (Jodelet, 1984:473).

De igual modo, a la teoría de las representaciones sociales se le atribuye dos funciones con relación a las prácticas: sirven para orientar o guiar la acción y cumplen un papel de justificación de conocimientos y prácticas. Significa, que si bien las

personas actúan de acuerdo con sus representaciones, también las personas cambian sus representaciones en función de sus comportamientos y prácticas (Rodríguez, 2003:18).

En consecuencia, abordar el estudio de las representaciones sociales de las prácticas investigativas en educación es significativo ya que ambos conceptos están mutuamente relacionados, a través de la interacción entre pensamiento, lenguaje y acción; es decir, las prácticas investigativas son parte integral de las representaciones y no algo vinculado o determinado por las mismas. Por una parte, *el pensamiento, la socialización y la comunicación producen las acciones* de los profesores investigadores que dependen de lo que piensan o creen; en tal sentido, se considera que las representaciones sociales sobre la investigación en educación influyen en las prácticas investigativas de los investigadores. Y, por otra, *las acciones y los procesos comunicativos producen el pensamiento*, lo cual indica, que las representaciones sociales sobre la investigación en educación de los profesores son el resultado de las acciones y los procesos comunicativos frecuentes de los investigadores, quienes construyen sus significados y significantes con base en las experiencias y en las prácticas investigativas.

Las representaciones sociales de los profesores investigadores en educación son una condición de las prácticas investigativas y éstas, a su vez, sirven para evidenciar dichas representaciones dado que la práctica permite pasar del pensamiento a la acción a través de procesos de socialización y comunicación, y en lo que no es habitual, es decir, lo que no se hace de forma regular dentro de un determinado escenario, no se podría

evidenciar en las representaciones sociales. De esta manera, vale decir que la práctica investigativa, ejerce influencia en las representaciones porque a través del ejercicio constante de investigación se crean códigos comunes que posibilitan establecer relaciones de trabajo, producción, cooperación y comunicación entre los investigadores (González & Martínez, 2013:192).

Así, las prácticas investigativas, ya desde sus raíces o en su evolución, ejercen una acción en las representaciones sociales y en la forma de pensamiento de los profesores- investigadores, formando su visión en relación al sentido de las prácticas investigativas y a los estilos y dinámicas que se generan al interior de los grupos de investigación, que constituyen los espacios donde se desarrollan las prácticas y donde se evidencian las representaciones.

En consecuencia, emprender el estudio de las representaciones sociales de las prácticas investigativas en educación significa develar a sus protagonistas –profesores- investigadores– y, en sus relatos de su práctica, donde la imaginación, la pasión y el arte han desempeñado un papel fundamental. En este sentido, Bourdieu (2003) en relación con la práctica científica, plantea que:

Siempre queda una dimensión implícita y tácita, una sabiduría convencional que se invierte en la evaluación de los trabajos científicos. Este dominio práctico es una especie de “*connaisseurships*” (un arte de experto) que puede ser comunicado mediante el ejemplo -las prácticas- y no a través de unos preceptos, y que no es tan diferente del arte de descubrir un buen cuadro o de conocer su época y su autor, sin ser necesariamente capaz de articular los criterios que utiliza. (p.73)

Por otra parte, en la Sociedad del Conocimiento una de las tantas denominaciones que se le adjudican a la época actual (Mejía, 1995:18), la producción de conocimiento es valorada como fuerza productiva, lo que la lleva a constituirse en un imperativo para el desarrollo de los pueblos y su competitividad económica en el mundo global. En razón de ello, a partir de la última década del siglo pasado los gobiernos de los países latinoamericanos -en donde la investigación no se había privilegiado dentro de las discusiones públicas- han definido políticas para incentivar la actividad científica, aunque más como estrategia para la competitividad económica que exige la globalización, que como reflexión y valoración del sentido, lugar y papel del conocimiento en la sociedad y las condiciones que ésta genera para posibilitarla.

En este marco, la investigación, que desde el siglo XIX se consideraba función sustantiva de la universidad, es redimensionada como tarea central del profesor universitario tanto en el plano de la productividad científica, como en el plano de la investigación formativa. Por ello, un gran porcentaje de profesores se ha visto abocado a asumir dicha tarea, muchas veces sin la preparación académica requerida o, como el caso de algunos, sin una toma consciente de posición epistemológica, ética y política o, sin mayor claridad sobre las prácticas que implementa en dicho quehacer.

Así es que, para la tarea de la formación para la investigación, o de la investigación formativa, como la denomina el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación Colciencias, es importante tener en cuenta que la educación no se limita al discurso verbal que puedan dirigir de manera directa los profesores a sus

estudiantes; en ella inciden de -manera significativa- los mensajes explícitos e implícitos que se tramitan en el ambiente, las interacciones y las diversas prácticas insertas tanto en el aula como en la vida cotidiana; esto, a su vez, está mediado por las representaciones que tienen los actores involucrados en el acto educativo. Las representaciones sociales, en tanto significados compartidos, fijan límites a las acciones, pensamientos y sentimientos presentes en un grupo humano, debido a que se constituyen en uno de los elementos de la identidad societal a través de la cual encauzan e introducen un determinado orden en la expresión de la interacción social.

En este sentido, se puede deducir que las posibilidades de desempeño de los profesores como investigadores y como mediadores pedagógicos en la investigación formativa, son afectadas por sus propias representaciones sociales sobre las prácticas investigativas. De igual modo, el desarrollo o la experiencia en la actividad investigativa, como práctica social, incide en la construcción de representaciones. Por tanto, es desde ellas, (las representaciones y las prácticas), que se configura un *habitus científico* entendido como el “conjunto de disposiciones lógicas y prácticas para apropiarse del mundo” (Reguillo, 1987:70) y que se genera a partir de esquemas de percepción, valoración y acción.

De allí surge la importancia de comprender con mayor profundidad las prácticas investigativas, en tanto no sólo incide en la cualificación de la investigación educativa, sino que afecta la democratización de la vida social, como posibilidad de ampliar el acceso a oportunidades para lograr mayor autonomía individual y colectiva

desde el quehacer sistemático, riguroso, crítico y propositivo de una condición netamente humana: la producción de conocimiento.

Por lo tanto, la relación dialéctica entre representaciones sociales y prácticas investigativas, privilegia los análisis de procesos y construcción el pensamiento social, los cuales, como bien define Jodelet (1984) constituyen “el pensamiento orientado hacia la comunicación, la comprensión y el manejo del ambiente social, material e ideal” (p.361). La interdependencia entre las representaciones y acciones es claramente explicada por Wagner cuando se refiere al hecho de que los seres humanos no participamos en la interacción social con la intención de construir representaciones, la construcción no es intencional. Wagner (1996) define las representaciones sociales como un evento constructivo, el cual solo emerge de la relación entre las personas en un grupo o contexto social definido y con representaciones compartidas acerca de lo que es importante o no para sus miembros. “La vida social está siempre haciéndose a través de eventos constructivos [...] las representaciones son significados convergentes que se derivan de descripciones densas de eventos en un momento específico en la vida de un grupo” (Wagner, 1996:111).

La relación entre prácticas investigativas y representaciones sociales es dialéctica, ya que no es posible concebir representaciones sociales fuera del contexto relacional en el escenario de la vida universitaria, como tampoco podemos desconocer la estrecha relación que existe entre la manera como pensamos, concebimos y definimos nuestro

mundo y la manera como actuamos en él y sobre él. Las representaciones hacen las prácticas en la misma medida en que éstas construyen a aquellas, y esas prácticas no pueden desligarse de una estructura social que define concepciones, roles, normas y comportamiento socialmente aceptados o proscritos.

Desde esta perspectiva, las representaciones sociales definidas por Moscovici (1979: 45) como “universos de opinión”, pueden ser analizadas en tres dimensiones: la información, el campo de la representación y la actitud: *La información*, constituye la organización o suma de conocimientos con que cuenta un grupo acerca de un acontecimiento, hecho o fenómeno de naturaleza social; *el campo de la representación*, expresa la organización del contenido de la representación en forma jerarquizada, variando de grupo a grupo e inclusive en el mismo grupo. Permite visualizar el carácter del contenido, las propiedades cualitativas o imaginativas, en un campo que integra informaciones en un nuevo nivel de organización en relación a sus fuentes inmediatas. Y, *la actitud*, que es la dimensión que expresa la orientación favorable o desfavorable en relación con el objeto de la representación social. Se puede considerar, por lo tanto, como el componente más aparente, fáctico y conductual de la representación, y como la dimensión que suele resultar más generosamente estudiada por su implicación comportamental y motivacional.

En el estudio de las representaciones sociales se vislumbran, principalmente, tres perspectivas: Una, *perspectiva procesual*, que parte de la complejidad de las representaciones, desarrollada principalmente por Denise Jodelet y Serge Moscovici;

privilegia un paradigma socio constructivista, que trata de descubrir en toda su riqueza simbólica significados cambiantes; a los sujetos sociales, sus prácticas, sus discursos, su lenguaje y su comunicación y a los sentidos y significados que se derivan de las representaciones sociales; dos, *perspectiva estructuralista*, centrada en los procesos cognitivos liderada por Jean Claude Abric, privilegia un paradigma positivista, que trata de corroborar, confirmar, clasificar hipótesis, técnicas y métodos; a los seres humanos y su praxis de conductas; retoma las cogniciones, esquemas para establecer estructuras de organización lógica, se centra en mecanismos de procesamientos con una tendencia hacia un reduccionismo cognitivo y, tres, *perspectiva sociológica* desarrollada por Willien Doise centrada en las condiciones de producción y circulación de las representaciones sociales. (Banchs, 2000:39).

El estudio de las Representaciones Sociales de las prácticas Investigativas en Educación asume la perspectiva procesual, por cuanto partimos que la realidad social es, al menos parcialmente, producto de una construcción que los profesores investigadores realizan a través de sus relaciones en las cuales intercambian ideas, creencias, informaciones y proyectan y ejecutan acciones. Si la realidad no fuese una construcción histórica y socialmente situada no tendría sentido plantearse la posibilidad de cambiarla. (Ver Figura 1. Representaciones Sociales de las prácticas investigativas en educación y la perspectiva procesual).

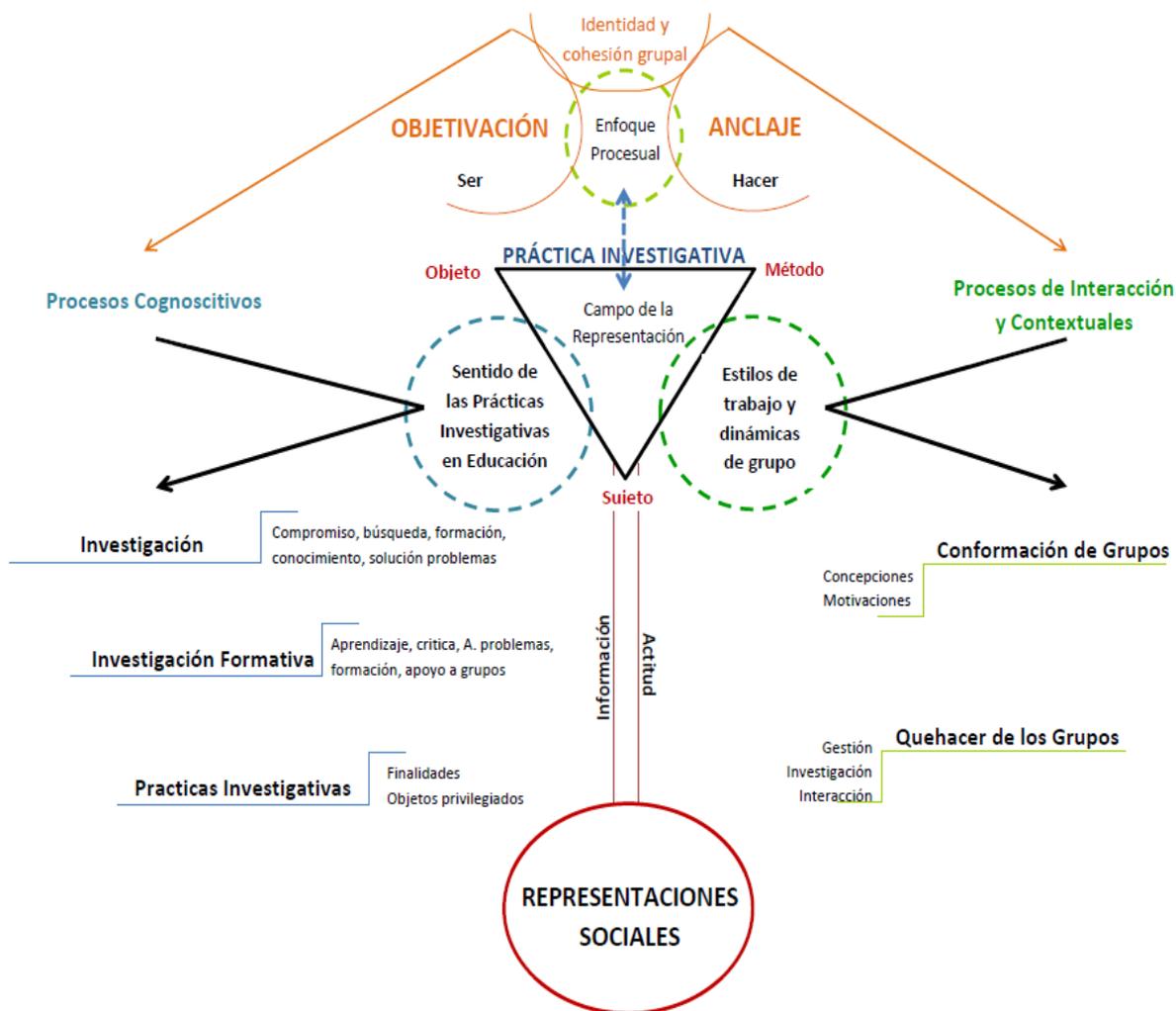


Figura 1 Representaciones Sociales de las prácticas investigativas en educación desde la perspectiva procesual.

Fuente: Alfonso, N (2014)

Emprender el estudio de las representaciones sociales de las prácticas investigativas en educación de la universidad colombiana conllevó a describir y comprender lo que piensan y hacen los profesores investigadores, es decir, poner en relato la manera cómo conciben las prácticas investigativas, cómo desarrollan los procesos investigativos, qué privilegia, cuales son los intereses, necesidades, relaciones, entre otros, ya sea desde una perspectiva social, natural, política y/o cultural.

En consecuencia, el análisis desde la perspectiva señalada, permitió abordar y responder a cuestionamientos como: ¿cuáles son las informaciones, imágenes, opiniones y actitudes que tienen los profesores investigadores en educación de las universidades del Cauca, Tecnológica de Pereira y, Tecnológica y Pedagógica de Colombia sobre las prácticas investigativas?; y, ¿Cuáles son los procesos cognitivos, de interacción y contextuales que se desarrollan en las prácticas investigativas de los profesores investigadores de las universidades estudiadas?

Ahora bien, en términos de objetivos, esta investigación, se planteó como objetivo general: Reconocer las representaciones sociales que tienen los profesores investigadores en educación de las universidades del Cauca, Tecnológica de Pereira y Pedagógica y Tecnológica de Colombia sobre las prácticas investigativas, con el fin de comprender sus significados y constituir su sentido.

Como objetivos específicos se plantearon los siguientes: a) Identificar Describir las informaciones, imágenes, opiniones y actitudes que tienen profesores-investigadores en educación sobre prácticas investigativas; b) Establecer los procesos cognitivos, de interacción y contextuales de las prácticas investigativas; c) Interpretar las prácticas investigativas que se privilegian en los relatos de los profesores investigadores en educación de las universidades objeto de estudio; d) Comprender los significados y sentidos que determinan la configuración de las dinámicas de los grupos de investigación en educación.

De esta manera, el balance documental sobre representaciones sociales y prácticas investigativas muestra que si bien no existen estudios que tengan como propósito central analizar las prácticas investigativas desde las representaciones sociales, el interés de las investigaciones se ha orientado hacia el estudio de algunos de sus aspectos. De la misma manera, al tiempo que se estudian a los profesores investigadores en forma particular, es necesario que se adopten aspectos comparativos para destacar sus unidades y diversidades. Este aspecto es de suma importancia para poder apreciar las prácticas investigativas, no como algo monolítico en su expresión, sino como una conjugación identificatoria, en donde la unidad y la diversidad reconsideren que existen múltiples modos de comprenderlas y su relación con las diversas perspectivas, temáticas, escenarios, actores, modos y dinámicas.

En este sentido, pueden ser de gran utilidad, para el campo intelectual de la investigación en educación, los saberes que surgen de las representaciones sociales que se están desarrollando, tanto en aportes teóricos que emergen desde los profesores investigadores, como en aportes válidos, pertinentes y promisorios a la dinámica y recreación de la cultura científica que se genera en las instituciones universitarias. Así, puede constituir un aporte para la conformación de una cultura investigativa comprometida con los sujetos sociales que allí intervienen y en las prioridades del desarrollo social, a fin de contribuir en la transformación de las condiciones excluyentes en las cuales se encuentra sometida gran cantidad de la población colombiana.

La estructura de este informe se plantea en los siguientes capítulos:

En el capítulo 1. “*Prácticas investigativas y representaciones sociales: conceptualización y estudios fundamentales*”, bosqueja una perspectiva conceptual sobre los dos conceptos fundamentales: las prácticas investigativas y las representaciones sociales. Se esbozan los aspectos históricos del concepto de práctica y, las perspectivas desde donde se asumen y se articulan con las dinámicas que se han desarrollado al interior de las universidades colombianas, a saber: prácticas científicas, las prácticas intelectuales, el trabajo científico y, las prácticas de conocimiento. En cuanto a las representaciones sociales, se plantea el surgimiento, una aproximación conceptual, y sus dimensiones y perspectivas. Y, se contextualizan los estudios fundamentales, las posturas teóricas y metodológicas de las representaciones sociales, sus contribuciones al saber sociocultural en el contexto latinoamericano y planteamientos centrales de los estudios que abordan las representaciones sociales y las prácticas investigativas.

En el capítulo 2. “*Contexto histórico de las prácticas investigativas en educación*”, se expone un panorama de la investigación en educación en Colombia, a partir de los estudios que han producido investigadores e instituciones preocupados por su impulso y cohesión por otorgarle un lugar -a la investigación educativa- en la construcción y el diálogo de lo público desde el contexto nacional, desde la década de los años sesenta del siglo XX. Esta década constituye, el punto de partida del primer balance de la capacidad investigativa en educación.

En el capítulo 3. '*Perspectiva Metodología*', describe el enfoque cualitativo que privilegió la investigación, su abordaje desde las Representaciones Sociales siguiendo la perspectiva procesual, centrada en la diversidad y en sus aspectos significantes. De hecho, para acceder al contenido de una representación, el procedimiento utilizado por este enfoque fue el de la recopilación de un material discursivo a través de entrevistas. La estrategia utilizada fue el análisis de Contenido, el cual permitió interpretar la realidad manifiesta en el discurso. Los profesores de las universidades y grupos de investigación objeto de este estudio fueron de la Universidad del Cauca, la Universidad Tecnológica de Pereira, y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia Para un total de 24 profesores investigadores y 12 grupos de investigación en educación registrados y escalafonados en el Programa de Estudios Científicos de la Educación como primer programa.

En el capítulo 4. "*Sentido de las prácticas investigativas en educación*", evidencia las apreciaciones de los profesores investigadores en educación alrededor de los cuestionamientos sobre ¿qué es la investigación? y ¿qué son las prácticas investigativas?, para comprender los discursos, trayectos, lugares y umbrales que se han venido formando desde las distintas teorías y prácticas que los investigadores en educación han suscrito, avalado y contrastado en los últimos años.

En el capítulo 5. "*Estilos de trabajo y dinámicas de los grupos de investigación en educación*", se toman como punto de enlace para la interacción entre el sentido de las

prácticas investigativas y las condiciones en que se desarrollan. Los estilos de trabajo, son considerados como manifestaciones pragmáticas de las inteligencias funcionando en contextos naturales. Y, las dinámicas de grupos hacen referencia a todo conjunto de conocimientos teóricos que, fruto de numerosas investigaciones, ha llegado a definir, delimitar y dar carta de naturaleza científica a los fenómenos grupales, definiendo con claridad los grupos, sus clases, sus procesos y todas las demás circunstancias y matices que lo caracterizan.

Por último, se plantean las conclusiones generales del estudio en el marco

las prácticas investigativas como objeto de las representaciones sociales, su abordaje desde el enfoque procesual, las perspectivas desde donde se asumen las practicas investigativas en el contexto universitario, las funciones de las representaciones sociales de las practicas investigativas en educación y, la emergencia de perspectivas sobre representaciones sociales y prácticas investigativas.

Capítulo 1.

Prácticas investigativas y representaciones sociales: conceptualización y estudios fundamentales

Este primer capítulo del estudio, plantea una perspectiva conceptual sobre los dos conceptos fundamentales del mismo: *las prácticas investigativas y las representaciones sociales*. En primer lugar, se plantean unos aspectos históricos del concepto de práctica, las relaciones entre la teoría y las perspectivas sobre la práctica desde la formación/educación y la investigación desde donde se asumen y se articulan con las dinámicas que se han desarrollado al interior de las universidades colombianas, a saber: *prácticas científicas, las prácticas intelectuales, el trabajo científico y, las prácticas de conocimiento*.

Respecto a *las representaciones sociales*, en segundo lugar, puesto que dan una respuesta integradora al problema de la relación sujeto-sociedad, y a la necesidad de estudiar tanto la cultura como el pensamiento de los sujetos participantes, por lo tanto integran una explicación psicológica y social. Otorgan importancia tanto a los aspectos cognitivos, los cuales no pueden ser negados, y a los aspectos de constitución social de lo real, así como a la génesis y funciones sociales de las mismas.

Y en tercer lugar, una aproximación a los estudios sobre representaciones sociales. En este sentido, se contextualizan: estudios fundamentales sobre representaciones sociales; posturas teóricas y metodológicas de las representaciones sociales; importancia

desde una mirada reflexiva a la teoría de las representaciones sociales; las representaciones sociales y sus contribuciones al saber sociocultural en el contexto latinoamericano, y planteamientos centrales de los estudios que abordan las representaciones sociales y las prácticas investigativas.

1.1 Las Prácticas Investigativas como objeto de investigación.

Abordar el significado de la práctica investigativa dentro del marco del contexto educativo y de una ubicación acerca de qué y cómo desentrañarla, requiere de una mirada como objeto de investigación. Así, el concepto de prácticas, se asume desde *los aspectos históricos entre la teoría y práctica y las perspectivas de las prácticas investigativas en el contexto universitario.* .

Sin duda la respuesta la tienen las Ciencias Sociales, como lo plantea Bazdresch (2000:1) ya que las prácticas sociales son parte de su estudio. Sin embargo, los aspectos característicos de la práctica educativa/ formativa implican algo más que en el caso del estudio de las prácticas sociales. Específicamente es necesario el concurso activo de quien practica la educación/investigación (educando, educador, estudiante, docente investigador/a, joven investigador/a, semilleros), pues es con estos sujetos quienes pueden identificar, recuperar y sistematizar los elementos, efectiva y realmente introducidos en la acción.

Hay muchos esfuerzos de estudio y de investigación en la educación con

énfasis en la mirada sobre la práctica¹ con el fin de evidenciar las contribuciones teóricas y las experiencias ‘prácticas’ de diversa índole en educación, las cuales reflejan su interés de investigación.

En este sentido, abordar las prácticas, como objeto de investigación, requiere, como lo plantea Marcel, J.F., Olry P., Rothier B. E. & Sonntag M. (2002:135), definir unos dispositivos que tienen por objeto permitir articular las contribuciones teóricas y las experiencias prácticas. Este interés creciente por las prácticas, tanto en educación/formación como de investigación, se acompaña de una determinada confusión:

Por una parte la terminología está mal estabilizada: los términos de acción, actividad(es), práctica(s), trabajo... a veces se utilizan como sinónimos, a veces diferenciados sin que estas distinciones, encuentren un verdadero consenso. Por otra parte, encontramos detrás del interés por las prácticas al menos tres objetivos distintos: *un objetivo de formación* (centrada en el desarrollo del peritaje y la construcción identitaria), *un objetivo de transformación y evolución de las prácticas* y un *objetivo de producción de conocimientos sobre las prácticas*, objetivo heurístico tradicional de la investigación. Ahora bien, estos objetivos no se sitúan siempre muy fácilmente en los dispositivos presentados a veces uno o el otro es exclusivo, a veces cohabitan en un mismo dispositivo, a veces aún se combinan. (Marcel et al, 2002:136).

¹ Phiplih Jackson (1992), en el libro *La vida en las aulas*, da una mirada a la complejidad de la cotidianidad del aula. Peter Woods (1990), en su trabajo *La Escuela por dentro*, narra los modos en que la escuela y la sociedad se reflejan mutuamente. El trabajo coordinado por Elsie Rowel (1986), *La Escuela Cotidiana*, muestra cómo los modos, las prácticas, las representaciones, el lenguaje hacen y deshacen el aprendizaje y la enseñanza. Los autores muestran perspectivas de carácter endógeno de las representaciones en la cotidianidad áulica, que configuran al individuo como sujeto social al construir intersubjetivamente su realidad, resultado de un proceso dinámico con su realidad estructural.

Siguiendo con Marcel et al, 2002:136, plantean una rejilla de exploración de la práctica como objeto de análisis, de la siguiente manera: La primera cuestión pregunta la finalidad de las prácticas, distinguiendo las intenciones dominantes en la instauración del dispositivo (intenciones indisociables los contextos sociales, históricos y culturales de aparición) de los dichos usos futuros de los dispositivos. La segunda cuestión la dedica, a los paradigmas de referencia, es decir, a la sujeción teórica de los dispositivos. La tercera cuestión, explora los objetos en el campo de las prácticas que favorecen los dispositivos en sus análisis. Por último, la cuarta cuestión se concentra tanto sobre la metodología al nivel de la construcción de los datos (el informe empírico) como en sus tratamientos. (Ver Tabla 1. Tejido para abordar el análisis de las prácticas).

Por otra parte, Bazdrech (2002), manifiesta que las experiencias diversas sobre el estudio de las prácticas educativas, que han desarrollado tanto los profesores, como los investigadores y estudiantes, dejan ver la influencia de al menos seis conjuntos constitutivos para distinguir una acción intencional:

el contexto (social, histórico, cultural) de la práctica, la subjetividad de los participantes (alumnos, profesores, directores, dirigidos, autoridades y subordinados), la intersubjetividad entre los participantes, el contenido en cuestión, (especialmente su racionalidad científica o técnica), el modelo o forma y situación articulada utilizada consciente o no por el docente (director, supervisor) para presentar el contenido y las características del proceso cognitivo (o para comprender) realmente construido en la relación pedagógica

Tabla 1 Tejido para abordar el análisis de las prácticas

DISPOSITIVOS	CATEGORIA	MODALIDADES
Cuestión de la finalidades: De la intención para los dispositivos	- Evolución Dominante	- Producción de conocimiento - Profesionalización - Evolución de las prácticas
Cuestión de los paradigmas de referencia	- El anclaje teórico	- Paradigma Psicoanalítico - Paradigma experimental - Paradigma Cognitivo - Paradigma de la Acción y cognición situada - Paradigma Socio-constructivista - Paradigma Sistemático - Paradigma Histórico-cultural
La cuestión de los objetos privilegios	- La actividad del tema - El estatuto de la situación - Las comunicaciones - La acción	- Subjetividad en la actividad - La actividad, la experiencia y el curso de la experiencia - La construcción de la situación por el tema - La situación como producto de una convención - La situación como punto de anclaje de la cognición - La situación como acceso a una conceptualización - El uso de los signos no verbales - Los discursos individuales a propósito del trabajo - Las interacciones y las conversaciones - Las interacciones verbales - Los comportamientos de los protagonistas - Las modalidades pedagógicas
La cuestión de la metodología: La producción de datos y su tratamiento	- Los discursos sobre las prácticas - La observación de las prácticas	- Métodos genéricos - Métodos específicos de la investigación sobre la acción - Métodos con intención de formación y profesionalización utilizados en la investigación. - Observaciones centradas en los protagonistas y sus comportamientos - Observaciones centradas en las dinámicas de acción - Observaciones centradas en la situación

Fuente: MARCEL J.F., OLRV P., ROTHIER B. E. y SONNTAG M. (2002). « Les pratiques comme objet d'analyse »

subordinados), *la intersubjetividad entre los participantes, el contenido en cuestión*, (especialmente su racionalidad científica o técnica), *el modelo o forma y situación articulada utilizada consciente o no por el docente* (director, supervisor) para presentar el contenido y *las características del proceso cognitivo* (o para comprender) realmente construido en la relación pedagógica de dirección, supervisión, planeación o evaluación (p. 2).

1.1.1 Entre la Teoría y la Práctica: Aspectos históricos.

Con Aristóteles se inició una reflexión filosófica, que después se expandió a otros saberes, sobre el significado de práctica y de su relación con la teoría. Tal discusión se da en el marco epistemológico referido a los planos de la ciencia, que incluye su definición o cómo debe ser entendida, lo que pondera la importancia de la relación entre la teoría y la práctica.

Para Aristóteles citado por Guyot (2005:15-16), existieron seis diferentes formas de acción vinculada al conocimiento: la *poiesis*, cuando se trataba de construir, o de elaborar obras u objetos; la *teckne*, al producir algo ordenado según las condiciones de la técnica; la *praxis*, como una forma de actuar responsable del ciudadano para la vida pública; la *fronesis o prudencia*, referido al saber hacer eminentemente práctico del ser humano, desde una dimensión ética; la *episteme*, como el saber hacer superior o relacionado con la intelección y la sabiduría; el grado más elevado de *praxis humana, o Teoría*, un modo de vida cuyo objeto de contemplación eran las primeras causas o principios.

Los planteamientos de Aristóteles, tenían una tendencia por la meditación para la acción práctica, como lo muestra en la discusión sobre ciencia teórica y ciencia practica: “Lo que deseamos no es saber en qué consiste la bravura, sino ser bravos [...] ni que es la justicia sino ser justos” (Guyot, 2007:16) y también agrega: “quien conoce la esencia de la justicia no por ello es justo” o como lo refiere en *Ética a Nicómaco* donde compara

a los que creen que por el solo conocimiento teórico se harán buenos, como los pacientes que escuchan atentamente lo que el doctor les dice, pero no ponen en práctica ninguna de sus prescripciones. Esta manera de expresar la relación entre ciencia teórica y ciencia práctica, esta mediada por la concepción de que lo que se aprende es para aplicar y transformar.

Aristóteles llama la atención a la tendencia en los individuos a separar de manera radical el conocimiento teórico de los sentimientos, emociones y voluntad, que es hoy una cuestión de gran importancia en la docencia, la investigación y en la vida cotidiana. Aristóteles no consideró la teoría fuera de la capacidad de los seres humanos de sentir y expresar su voluntad a través de actos, sino, recalcó, que la teoría está ligada y vinculada a la acción práctica de la transformación. (Calvo, 2001)²

En el siglo XIX, Federico Engels planteó la relación entre teoría y práctica, partiendo del hecho que la filosofía idealista alemana era una actividad de la conciencia o del espíritu (Engels y Marx, 1888:54). Esta concepción de Hegel, estaba ligada, en gran parte, a las condiciones políticas y socioeconómicas del momento que hacen que mientras los franceses llevaban a la práctica sus teorías revolucionarias en la revolución francesa, los alemanes se quedaban en la sola teoría. Es precisamente, Hegel quien primero plantea la cuestión de la práctica o praxis humana como actividad transformadora y productora de bienes materiales (Sánchez, 2003), por lo consiguiente del trabajo ya no desde la opinión religiosa sino desde la ética, la sociedad, y la

² Traducción y Notas de José Luis Calvo Martínez, Alianza Editorial, Madrid 2001.

economía. Es decir, una praxis teórica y no exactamente una práctica real.

La importancia del planteamiento de la praxis, incluido el de Feuerbach:

es que sólo concibe las cosas, la realidad, la sensoriedad, bajo la forma de objeto o de contemplación, pero no como actividad sensorial humana, no como práctica, no de un modo subjetivo. De aquí que el lado activo fuese desarrollado por el idealismo, por oposición al materialismo, pero sólo de un modo abstracto, ya que el idealismo, naturalmente, no conoce la actividad real, sensorial, como tal. Feuerbach quiere objetos sensoriales, realmente distintos de los objetos conceptuales; pero tampoco él concibe la propia actividad humana como una actividad objetiva. Por eso, en la esencia del cristianismo sólo considera la actitud teórica como la auténticamente humana, mientras que concibe y fija la práctica sólo en su forma judaica de manifestarse. Por tanto, no comprende la importancia de la actuación *revolucionaria, práctico-crítica*". (Engels y Marx, 1888:57).

Es con Carlos Marx, en el siglo XIX, que se funda una tradición que llega hasta nuestros días, cuando expresó que la filosofía habría intentado hasta ese momento comprender el mundo y que se trataba ahora era de transformarlo (Marx, 1888:59)³. De ahí, que pensara la relación teoría-práctica como uno de los desafíos cruciales que permitiera resolver la cuestión del pensamiento como instrumento para la transformación de la realidad. "Así la praxis revolucionaria, implicaba la existencia de una teoría acerca de la realidad social que al mismo tiempo contempla como uno de sus momentos, la forma de intervenir para modificarla" (Guyot, 2007:17)

³ Karl Marx en la primavera de 1845. Fue publicado por primera vez por Friedrich Engels en 1888 como apéndice a la edición aparte de su *Ludwing Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana*.

La problemática planteada por esta relación es muy rica y se encuentra en permanente reconsideración conceptual ya que entraña una dificultad que ha preocupado al pensamiento occidental desde el surgimiento mismo de la filosofía y la ciencia. La necesidad de diferenciar el pensar, el especular, el contemplar del hacer propiamente dicho, suscita que la relación teoría – práctica se presente con los rasgos de la significación temporal e histórica de los conocimientos vigentes, acorde con las condiciones de posibilidad propias de la época y en consistencia en ellas.

En Ciencias de la Educación, el uso del concepto prácticas como término genérico, engloba acción, actividades, trabajo (Guyot, 2007). Se puede hablar del trabajo del profesor, de las actividades en clase, de la acción en la educación, o cuando se asimila práctica a trabajo, acción, interacción, y formación de profesores como los talleres y las clínicas. Aquí todo el cuerpo de lo que se imparte debe ser efectivo que le sirva al docente para enseñar o para investigar, pero no es lo mismo que manejar el concepto de práctica como algo transformador.

Esta manera de hacer sinónimos de práctica dificulta el quehacer del investigador en prácticas investigativas, entonces, aunque a veces son diferenciados en la comunidad científica de la docencia no existe consenso al respecto. La práctica, se asume como un saber-hacer, una puesta en obra de principios teóricos. También es cierto que actualmente se usa praxis⁴ como un tipo de acción o actividad, en tanto que a diferencia

⁴ La praxis en realidad que refiere a acción, que tiene como base la filosofía del comunismo y el materialismo dialéctico, implica la reacción del hombre a las condiciones materiales de la existencia, su capacidad para insertarse en las relaciones de producción y de trabajo y transformarlas activamente. Engels, F. (1913). *Anti-Dühring, 1878*. Así, la praxis implica emprender una filosofía que difiere de la pura especulación o de la contemplación. Por ejemplo,

de la teoría, es intrínsecamente transformadora de la realidad exterior al sujeto, y también transformadora del propio sujeto. Entendida, así, la práctica como actividad sensible de los seres humanos en virtud de la cual se transforman los objetos fenómenos y procesos de la realidad, entonces se transforma al objeto pero también se transforma el sujeto.

En este sentido, las prácticas han cobrado interés por necesidades de formación docente, por la necesidad de evolucionar esas prácticas, y por producción de conocimiento sobre las prácticas. Pero en la actividad propiamente humana entra en juego la conciencia y por lo tanto dos momentos de la actividad como acto ideal y como producto real. Como lo explicara Marx, en su libro el Capital:

Al final del proceso de trabajo brota un resultado que antes de comenzar el proceso existía ya en la mente del obrero: es decir, un resultado que ya tenía, existencia ideal. El obrero no se limita a hacer cambiar de forma la materia que le brinda la naturaleza, sino que, al mismo tiempo, realiza en ella su fin, fin que él sabe que rige como una ley las modalidades de su actuación y al que tiene que supeditar su voluntad. Es una actividad práctica pero que está vinculada a la conciencia del sujeto para poder transformar el material que le dan. (1974:131).

La actividad práctica humana significa varias formas de praxis; como la actividad productiva, que es la actividad fundamental, también pueden existir otras formas de práctica, como la experimentación, la lucha política, las actividades artísticas, donde el hombre social participa en diversas actividades simultáneamente. La práctica de la experimentación es necesaria no solo en las ciencias sino también en otros dominios

mientras que una lección solamente se aprovecha a nivel intelectual, en un aula, las ideas se prueban y experimentan en el mundo real, secundadas por contemplación reflexiva. De esta manera, en la praxis, los conceptos abstractos se conectan con la realidad vivida.

como el artístico, económico, social, y pedagógico; en el caso de las ciencias tiene como finalidad demostrar una teoría, mientras que en los otros casos tiene por fin el impulso a actividades prácticas definidas. Existe también una práctica donde el ser humano actúa sobre sí mismo, es objeto y sujeto de la praxis para cambiar su ser social, en lo político y económico, llamada praxis social de la actividad política, o práctica revolucionaria o participación de la lucha de clases. Así la praxis revolucionaria, implicaba la existencia de una teoría acerca de la realidad social que al mismo tiempo contempla como uno de sus momentos, la forma de intervenir para modificarla.

A mediados del siglo XX, Karel Kosik (1986:35), incorpora a la teoría del materialismo histórico aportes provenientes de la fenomenología y el existencialismo y plantea la discusión alrededor de la práctica teórica, es decir, la actividad teórica como producción de conocimientos, en forma ascendente de lo abstracto a lo concreto, que opera en el pensamiento, o sea, producción espiritual del objeto real, pero esa producción no produce nada en el sentido de que no transforma la realidad, produce objetos que le son propios como conceptos, categorías, hipótesis, y puede cambiar los pensamientos previos a la investigación.

Guyot, evocando a Kosik (1986) plantea que:

El hombre es *praxístico* por excelencia, ya que su ser consiste en la capacidad para proyectarse en una práctica iluminada por el concepto. Creador de las cosas, del lenguaje para nombrarlas, de los instrumentos conceptuales para pensarlas, el hombre es, por todo esto, creador y transformador de sí mismo, La práctica como disposición humana, ha sido considerada desde distintos puntos de vista: como el mero hacer del hombre, cuyo fundamento

radica en si misma (*homo faber*); como técnica, poder y arte de manipular las cosas y hombres (*homo técnico*); como aplicación de la teoría, con lo cual no introduce ninguna novedad que ya no esté contemplada.[...] la práctica puede ser elevada a *práctica teórica*, como un hacer en el orden de los conceptos, de las ideas, es decir, del conocimiento, entonces presupone un auténtico dialogo entre el pensar y el hacer. Hacer y saber hacer implica una articulación ordenada a la praxis, condición de toda la transformación posible del mundo y de los sujetos que lo habitan. Así, la actividad teórica debe estar al servicio de la práctica y ella misma debe ser para practicarla hasta donde sea posible; y la actividad práctica humana está compuesta de varias praxis o maneras de hacer y actuar en la sociedad. (2007:17).

Guyot, muestra que hacia fines del siglo XXI, Foucault y Deleuze, reconocidos como los herederos de la tradición filosófica vinculada al modo de pensar la relación teoría práctica, se atreven a incorporar ‘las ideas de luchas y de poder’, para explicar cómo es posible pasar de las ideas a la acción y de la acción a las ideas. Las ideas no operan la transformación sino que se ‘solidarizan’ para explicar lo que las cosas son. Solo la práctica y los que la están haciendo en algún punto específico de la realidad pueden operarla. El intelectual, el teórico, actualmente no se expresa por sí mismo, sino que:

Expresa la voz de los que están haciendo, todos somos grupúsculos en una red en que la teoría y la práctica son punto de relevo pues que ya no hay nada que la acción: acción de la teoría, acción en la práctica, en relación a conexión a redes de poder. La teoría es así una caja de herramientas que es preciso que funcione, que se use para hacer algo, de otro modo no sirve para nada o es que todavía no se dan las condiciones para ser usada. Teoría y Práctica devienen puntos estratégicos que remitan el uno al otro en un relevo creador permanente, a un poder hacer que introduce el acontecimiento, es decir lo nuevo en el

horizonte del mundo humano (Guyot, 2007:18).

Los debates contemporáneos sobre la práctica y la acción han sido fecundos y contradictorios, a manera de ejemplo y para situarnos en nuestro tema de las prácticas investigativas, sobre el concepto de acción humana, ¿Cuál es la diferencia entre un movimiento físico y una acción? Aparecen las respuestas psicológicas, fisiológicas, referidas a estímulos, reflejos, o éticas. La definición común es ‘ejercicio de la facultad de actuar’. Se dice entonces que la acción puede ser transeúnte o inmanente, la primera si la acción y sus resultados recaen sobre algo exterior al sujeto como mover un carro y la segunda si los resultados permanecen en el sujeto como en la respiración.

En términos políticos, la acción es una actividad del ser humano fundamental y es desde este punto de vista que Deleuze (Raffin, 2008:19) dice que no hay más que acción. Entonces, como se muestra la acción toma otra connotación de acción práctica si enfoca desde lo filosófico o político, como un elemento de transformación, y aún sigue siendo ambiguo su significado.

Lo interesante de la discusión es que Marx nunca planteó la relación entre la teoría y la práctica por fuera de la transformación del mundo y de la necesidad del poder, sino que enfatizó su necesidad. Es decir, la teoría es una guía para la acción. Esta acción se refiere al hacer para transformar el mundo y las personas.

Por otra parte, existen, además, otros enfoques sobre las prácticas a partir de paradigmas que dan apoyos teóricos -al análisis de las prácticas- como los culturales

históricos, psicoanalítico, experimental, cognitivista, de acción y cognición situadas, socio-constructivista, sistémico, y todos ellos se supone deben responder al interrogante en relación a las finalidades, de los métodos de transformación de lo real. Esto propone así porque las prácticas no son actividades en el aire sino más bien representan visiones del mundo, concepciones filosóficas y económicas y a las que se someten, observando las fallas que se presentan en las prácticas.

Así, la práctica se asume, entonces como una manifestación social que tiene varias posibilidades según el contexto donde participen los sujetos sociales, desde la lucha de clases, la vida política, las actividades científicas, las actividades artísticas. En nuestra sociedad actual, cada persona actúa de acuerdo con su concepción de vida y por lo tanto con sus convicciones ya sean políticas, religiosas. Es decir, que la práctica social constituye uno de los pilares del conocimiento e interacción con el mundo exterior y se confirman cuando se logran los resultados a través de dicha práctica.

Por lo tanto, la práctica y el conocimiento teórico no pueden separarse, por cuanto que la práctica es la base de la teoría y que ésta, a su vez, sirve a la práctica. Una teoría no se construye a partir de apreciaciones subjetivas, sino mediante los resultados objetivos de la práctica. Nuestra práctica testimonia que no podemos comprender inmediatamente lo que percibimos, y que podemos percibir con mayor profundidad sólo aquello que ya comprendemos. Esta comprensión, requiere de la interrelación práctica – teoría, y esta teoría se transforma en la medida que profundizamos sobre ella. Es un proceso dinámico y constante que retoma la unidad de lo subjetivo y lo objetivo, de la

teoría y la práctica, del saber y el hacer para generar procesos de transformación en cualquiera de los ámbitos de nuestra sociedad. (Ver Figura 2. Sobre las prácticas).

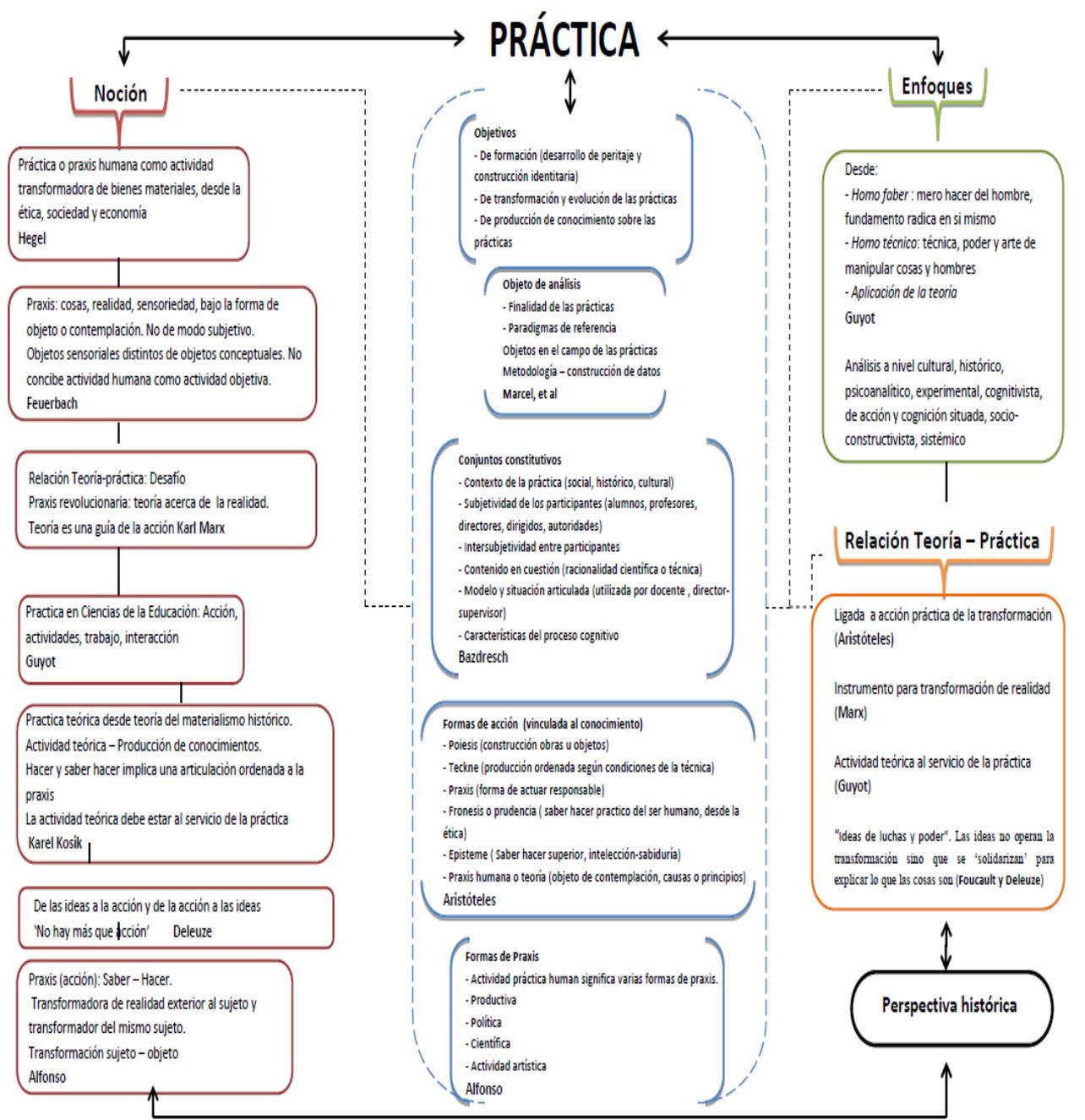


Figura 2 Sobre las prácticas.

Fuente: Alfonso N, (20014)

1.1.2 Perspectivas de las prácticas investigativas.

En la sociedad actual la calidad de la educación superior está íntimamente asociada con la práctica de la investigación, práctica que se manifiesta de dos maneras:

Enseñar a investigar y hacer investigación. La primera hace alusión al ejercicio de la docencia investigativa, esto es, a utilizar la investigación en la docencia, tanto para darle pertinencia científica a ésta, como para familiarizar a los estudiantes con la lógica de la investigación e iniciarlos en su práctica, es decir, para adelantar formación investigativa. La segunda hace alusión a la producción o generación sistemática de conocimiento y a su aplicación para resolver problemas del contexto (Restrepo, 2003:196).

En este sentido, el informe realizado por Jorge Yarce (2002:85) sobre la educación superior en Colombia, plantea que la investigación puede verse desde dos ópticas: la que tiene que ver con la investigación como tarea esencial de alto nivel para la producción de nuevo conocimiento; y, en segunda instancia, a la acción propia de la educación superior para investigar sus propias realidades y responder a sus retos. La investigación como vocación propia de la educación superior en Colombia se evidencia en tres aspectos: Uno, como característica indiscutible de la universidad, planteada desde la Ley 30; dos, la investigación en relación directa con los procesos de acreditación de calidad. Y, tres, como una cuestión en relación con la búsqueda de recursos financieros para las universidades y un mejoramiento económico para los investigadores.

En contraposición a lo anterior, es importante retomar la concepción del lugar que ocupa la investigación en la educación superior, para ello es preciso establecer algunos

elementos que permitan proveerle de un contexto. Una primera consideración, según Charum (2002:184), es que cuando se habla de investigación se tiene en cuenta lo que podría llamarse ciencia en acción es decir, la ciencia activa, dinámica, en proceso de construcción. Esto conduce a considerar dichas dinámicas presentes en la creación de nuevos conocimientos, en la concepción de nuevos procedimientos y en el abordaje de nuevos objetos de investigación. Aquí es importante destacar que se establece una diferencia entre la ciencia que ya está estabilizada y la investigación como proceso de creación de nuevos conocimientos que deben ganar validez social en la circulación y apropiación.

Una segunda observación, como lo plantea Charum (2002:184), tiene que ver con la transformación de las prácticas investigativas acorde con las transformaciones del contexto social en el cual se han desarrollado. Significa esto que, las prácticas investigativas se están transformando porque han pasado de ser una actividad académica, a una actividad más de interés técnico, donde la apropiación del conocimiento tiende a ser privada, el interés es más local, la forma de trabajo es menos autónoma, mas administrativa, el lugar del investigador es el del solucionador de problemas y la actividad centrada en los individuos ha venido cambiando con la constitución de grupos sociales que abordan los problemas de investigación.

En este sentido, Bourdieu (2003) llama la atención ya que:

El universo de la ciencia -y la investigación- está amenazado actualmente por un temible retroceso. La autonomía que habían conquistado poco a poco frente a los poderes religiosos, políticos o incluso económicos y, parcialmente por los

menos, a las burocracias estables que garantizaban las condiciones mínimas de su independencia, se han debilitado considerablemente [...] Entonces, permitir a los practicantes de la ciencia entender mejor los mecanismos sociales que orientan la práctica científica y convertirse de ese modo en “dueños y señores” no solo de la “naturaleza” de acuerdo con la vieja tradición cartesiana, sino también [...] del mundo social en el que se produce el conocimiento de la naturaleza (p. 7).

La revisión de la literatura y los relatos de los profesores investigadores sobre prácticas investigativas muestran cuatro perspectivas desde donde se conciben, asumen y se articulan con las dinámicas que se han desarrollado al interior de las universidades colombianas, a saber: Una, *prácticas científicas*, bajo la noción de campo científico por Pierre Bourdieu (2003:99); Dos, *las prácticas intelectuales*, centradas en el cuestionamiento del ‘sentido común’ resultante de la hegemonía que la institucionalidad académica y las industrias editoriales históricamente han ejercido sobre la representación de la idea de ‘intelectual’, liderada por Daniel Mato (2002:22); Tres, *el trabajo científico*, como una construcción fiable y normalizada de nuestro mundo impulsado por Gerard Fourez (2004:1). Y, cuatro, *las prácticas de conocimiento*, que aparecen vinculadas al interés y preocupación por la crisis mundial en relación con el conocimiento y sus implicaciones con la educación. Así como los problemas que generan las reformas emprendidas en el sistema educativo a nivel mundial, planteadas por Victoria Guyot (2007:11).

La primera perspectiva, *las prácticas científicas*, planteadas por Pierre Bourdieu (2003:19), donde la validez del conocimiento científico y las condiciones de validación de la práctica de la investigación, particularmente en el campo de la antropología social

y la sociología, fueron una de sus preocupaciones centrales a lo largo de toda su trayectoria. Pierre Bourdieu, constituye una de las referencias más importantes de la sociología contemporánea y del pensamiento social en general porque, a pesar de que él mismo se definía como sociólogo, sus aportes rebasaron las fronteras de esta disciplina para permear al conjunto de las ciencias sociales.

En *El oficio de científico*, Bourdieu (2003:44-50) centra su análisis en las prácticas científicas, donde sus críticas no se limitan a revelar los modos colectivos de apropiación y utilización del conocimiento, sino que aborda explícitamente cuestiones filosóficas y dialoga con los máximos exponentes de las diferentes escuelas de pensamiento que prevalecían en su época. Incluso reconociéndose heredero de la tradición francesa de filosofía e historia de la ciencia, establece una distancia y podemos encontrar algunas diferencias.

Según García (2005:2), con Bourdieu, el investigador social no es sólo el sujeto que analiza una sociedad como objeto de estudio sino que constituye, en sí mismo, un objeto susceptible de ser estudiado. Es decir, Bourdieu pone en duda el análisis que se hace a partir de los datos obtenidos de los informantes pero además cuestiona el método de obtención de esa información. Por otra parte, Bourdieu (2003:3) plantea la dominación como un elemento fundamental en cualquier relación humana (incluida la de un investigador con sus sujetos de estudio) y en la conformación de cualquier estructura social. Todos los trabajos de Bourdieu estarán encaminados a develar los mecanismos de dominación en cualquiera de los ámbitos de la vida social, incluyendo,

por supuesto, el ámbito científico.

La sociedad, para Bourdieu, constituye un macro espacio estructurado, con ámbitos diferenciados. El campo, según Bourdieu (2003:84), constituye entonces un conjunto de relaciones de la vida social que, progresivamente, fue tomando cierta autonomía. Cada campo está caracterizado por una relación de fuerzas entre dominantes y dominados. Los agentes sociales se confrontan buscando preservar o modificar ese estado de cosas, esa correlación de fuerzas. Dependiendo de la posición de cada uno de los agentes dentro del campo, del capital que posean y de sus propios habitus, se configuran prácticas sociales específicas. En términos esquemáticos, la teoría que Bourdieu propone, adquiere la siguiente fórmula: *Campo (capital + habitus) = prácticas específicas*.

Las relaciones entre los agentes y el campo se dan mediante la articulación entre los habitus, a nivel subjetivo, y el capital y la posición que tienen a nivel social u objetivo. Estos términos (capital, habitus, agente) constituyen los conceptos centrales de la teoría de los campos de Bourdieu. El campo científico fue siempre su preocupación central, desde sus inicios, ya que siempre cuestionó la práctica científica y el rol sociopolítico de la investigación y las relaciones de poder.

Para abordar la ciencia en un campo de estudio, Bourdieu (2003:26-33) expone, principalmente, tres características que, a su juicio, dominan el campo de las ciencias de la ciencia: la hegemonía de la filosofía que impera y se impone sobre la práctica de la ciencia; la interminable discusión teórica que prevalece, en detrimento de la

investigación empírica, y la poca exigencia en cuanto al rigor argumentativo que caracteriza a un campo con una creciente tendencia a la polémica. Y, las cuatro posiciones que Bourdieu considera dominantes y en las que estudia estas características son: 1) la tradición estructural-funcionalista de Merton; 2) la teoría de los paradigmas de Kuhn; 3) el programa fuerte de David Bloor y 4) los estudios de laboratorio.

La primera posición, es decir, *la tradición estructural-funcionalista* de la sociología de la ciencia es importante en sí misma por sus aportaciones al conocimiento del campo científico, pero también porque en relación con ella se ha construido la “nueva sociología del conocimiento”, socialmente dominante en la actualidad.

Bourdieu (2003:26) reconoce, como el aporte mertoniano más importante, el poner en evidencia cuestiones que no pueden ser abordadas simplemente sobre la base de los estudios de laboratorio. Sin embargo, advierte que su concepto de campo científico se va a oponer al de “comunidad científica” usado por Merton, concepto que no da cuenta de las luchas que tienen lugar al interior de esta comunidad.

Con respecto a la segunda de las posiciones dominantes que analiza, Bourdieu señala a *Kuhn como el primer filósofo que introdujo la idea de discontinuidad en el desarrollo del campo científico*, pero denuncia la falta de un modelo coherente que permita explicar cuándo y cómo ocurren los cambios en la ciencia. Bourdieu rescata de Kuhn dos de sus ideas fundamentales: la idea de autonomía del universo científico y la de “tensión esencial” según la cual, para ser un revolucionario, es imprescindible

conocer a fondo la tradición “equivale a decir que un revolucionario en materia científica es alguien que tiene un gran dominio de la tradición” (Bourdieu, 2003:35).

Según Bourdieu, Kuhn da como causa de los cambios de paradigma, su agotamiento intelectual, es decir, tiene una visión internalista del cambio, sin embargo, para Bourdieu, Kuhn no llega a explicar cómo el nuevo paradigma se forma, el punto débil, se manifiesta en las situaciones revolucionarias "nos enfrentamos a la elección entre dos paradigmas concurrentes y desaparecen los criterios trascendentes de racionalidad" (Bourdieu, 2003:37). Bourdieu advierte, de nueva cuenta, que su concepto de campo permitirá resolver la falta de explicación de Kuhn sobre los momentos de cambio de paradigma.

Por otra parte, y con *respecto al programa fuerte de David Bloor*⁵, tercera posición, basado en Wittgenstein y que defiende que la objetividad y la verdad son normas socioculturales locales, convenciones adoptadas e impuestas por grupos particulares, Bourdieu rechaza las formas de “interaccionismo” que no toman en cuenta las “relaciones objetivas”, es decir, las estructuras. Inscritos en la tradición del “programa fuerte” de Bloor, Collins y Pinch (1992), (citado por Bourdieu, 2003:40) criticaron el rol de la “replicación” (replication) como método de verificación experimental. Bourdieu retoma esta crítica sobre la imposibilidad de replicación exacta de un mismo experimento y señala que “cuando los científicos intentan reproducir las

⁵ “Programa fuerte” alude a una actitud de radicalización en la interpretación sociológica de la ciencia. Se identifica con un grupo de autores principalmente ingleses de la Universidad de Edimburgo, cuyas figuras centrales son Barry Barnes y David Bloor (Otero B., Edison. 1998. El “Programa Fuerte” en sociología de la ciencia y sus críticos. *Revista Austral de Ciencias Sociales*. No. 2 89-94. Chile).

experiencias de otros científicos, modifican a menudo las condiciones originales de la experimentación, equipo, y procedimientos para seguir sus propios programas (Bourdieu, 2003:42).

Y como cuarta posición, Bourdieu *analiza los estudios de laboratorio*, adjudicándoles el valor de haber "roto con la visión lejana y global de la ciencia para aproximarse estrechamente a los lugares de la producción" (Bourdieu, 2003:44). Su crítica al trabajo de investigación empírica sin reflexión es contundente: considera que, aun los mejores científicos, descartan los resultados experimentales desfavorables y se doblegan a las estrategias retóricas comunes, y denuncia las variaciones circunstanciales de los discursos científicos que son modificados en función del contexto. Por una parte, existe un repertorio empírico con un tono discursivo que se impone como impersonal y objetivo y, por otra parte, un repertorio contingente que representa a la ciencia como una suerte de recetario donde basta seguir meticulosamente ciertos procedimientos para obtener resultados válidos.

Bourdieu, además, critica una 'rama de la socio-filosofía de la ciencia' encabezada por Latour que "da por sentado que los productos de la ciencia son el resultado de un proceso de fabricación y que el laboratorio, un universo artificial, aislado del mundo de mil maneras, físicamente, socialmente, es el lugar de la construcción" (Bourdieu, 2003:52). Pone en evidencia que esta posición derivó en una visión semiológica del mundo, en el 'textismo', perspectiva que no busca el principio de las acciones "donde realmente residen, es decir, en las posiciones y las disposiciones" (Bourdieu, 2003:57).

Bourdieu concluye que estos "análisis chics", que se imponen como moda, conducen a la fragilización del campo científico y al desprestigio de las prácticas científicas.

Bourdieu en la segunda parte del libro *El Oficio de Científico*, titulada "*Un Mundo Aparte*", presenta su propuesta y desarrolla su concepto de campo para el análisis de las "estructuras que orientan las prácticas científicas y cuya eficacia se ejerce a una escala microsociológica en las que se sitúan la mayoría de los trabajos que he criticado y en especial los estudios de laboratorio" (Bourdieu, 2003:63).

La ciencia, para Bourdieu, es una práctica social que, como cualquier otra práctica puede ser definida como un campo con agentes y dinámicas propias, donde se establecen ciertas relaciones de poder. El campo científico comparte las mismas características con el resto de los campos pero presenta una particularidad: el tipo de capital que pone en juego, *el capital científico*.

El campo científico constituye un microcosmos social, un recorte del espacio social global y, al igual que el resto de los campos, es un espacio jerarquizado, caracterizado por ciertos agentes (los científicos), que ocupan ciertas posiciones (desiguales), en función de la cantidad y calidad de capital científico que cada uno posee (Bourdieu, 2003:118). La noción de campo permite así superar, por una parte, la visión interaccionista, la ciencia puede ser analizada como "una estructura de relaciones objetivas" y, por otra parte, al "finalismo", que defiende la búsqueda consciente de fines concretos.

El campo científico es un campo de fuerzas y un campo de luchas. En la práctica, se establece una relación dialéctica: el campo de fuerzas opera como una estructura en la que están insertos tanto investigadores como instituciones en las que ocupan ciertas posiciones, y que, aunque haya sido establecida por los mismos agentes, como campo de luchas entre dominantes y dominados, los primeros están asociados a la “tradicición” (en términos kuhnianos) y los segundos son los que buscan modificar el orden establecido; mientras que los dominantes que tienen un gran volumen de capital científico lo utilizan para que la estructura permanezca como está, es decir, a su favor e incrementando su propio capital.

El campo científico, según Bourdieu, es una estructura de relaciones donde los agentes (los investigadores, las instituciones y las disciplinas) ocupan una posición determinada en función de sus habitus y del capital del que disponen. El ingreso al campo al científico impone una manera particular de ‘hacer’ y de desenvolverse en ese ámbito. Es decir, impone un oficio, donde los fenómenos que se estudian, los temas, y los métodos de trabajo, están preestablecidos. Aquí reside la importancia del habitus Bourdieu, la cual es imprescindible para entender el campo científico, y sobre todo su lógica interna.

La noción de habitus conceptualiza para Bourdieu el arte del científico. Un científico no sigue un método por un simple acto psicológico consciente, sino porque ha incorporado inconscientemente cierta manera de pensar, es decir, porque se ha

constituido su habitus científico a partir de la estructura del campo y de las relaciones que ahí se establecen. El habitus científico “es una teoría realizada e incorporada”. El agente, a partir de la formación disciplinaria adquirida en ciertas instituciones (que también ocupan una posición en el campo), incorpora una serie de esquemas que determinan la gama de fenómenos a estudiar y la manera en la que serán abordados. Estos esquemas sufren modificaciones en el curso de la trayectoria del agente, permitiéndole modificar su posición en el campo. (Bourdieu, 2003:146).

Bourdieu (2003:76) equipara el oficio del científico al oficio del artista: en ambos casos, ciertos saberes no pueden ser transmitidos más que por el ejemplo y en su ejercicio práctico. Sin embargo, entre ambos oficios Bourdieu identifica dos diferencias fundamentales: la importancia del *saber formalizado* y *el rol de los instrumentos*. La especificidad del oficio de científico procede del hecho de que ese aprendizaje es la adquisición de unas estructuras teóricas extremadamente complejas, capaces, por otra parte, de ser formalizadas y formuladas, de manera matemática, especialmente, y que pueden adquirirse de forma acelerada gracias a la formalización (Bourdieu, 2003:146).

Por otra parte, el oficio de científico supone la utilización de ciertos instrumentos que, asociados particularmente a las ciencias físicas y experimentales, condensan y objetivan un saber acumulado. El campo científico está caracterizado así por un “habitus doble”: los habitus disciplinarios, ligados a las distintas formaciones que corresponden a cada una de las disciplinas científicas, por una parte, y, por otra, los habitus especializados vinculados a la trayectoria de cada uno de los agentes y a su posición

particular dentro del campo científico. La estructura del campo está determinada por las relaciones de fuerza que se establecen entre los diferentes agentes; relaciones condicionadas, a su vez, por el capital específico que cada agente posee.

Bourdieu, retomando, en este sentido, a Wittgenstein⁶, defiende la ‘inconciencia’ con la cual los habitus son acatados por los agentes que se dejan llevar por el sentido del juego científico. Los habitus científicos son entonces: sistemas de esquemas generadores de percepción, de apreciación y de acción producto de una forma específica de acción pedagógica y que vuelven posible la elección de los objetos, la solución de los problemas y la evaluación de las soluciones.

Los habitus científicos están íntimamente relacionados con la búsqueda por adquirir capital científico que permita obtener y mantener una mejor posición en el campo. En este caso, al igual que en los habitus que Bourdieu caracteriza con respecto a otros campos del mundo social, la ilusión reviste los habitus bajo la apariencia de un supuesto desinterés. De hecho, una de las mayores críticas de Bourdieu al campo científico consiste en denunciar la ficción que impera con respecto a la actividad científica que presenta al campo como un grupo unificado, prácticamente homogéneo y exento de demandas políticas y sociales. Así, el campo científico está caracterizado por el tipo de capital que ahí se maneja: el capital científico. Éste es un tipo específico de

⁶ La lectura sociológica de Wittgenstein, según Bourdieu, ocupa un lugar muy importante en la intersección de la filosofía y de la sociología de la ciencia desde que David Bloor se apoyó en él para fundar una teoría de la ciencia según la cual la racionalidad, la objetividad y la verdad son nociones socioculturales locales, convenciones adoptadas e impuestas por unos grupos concretos: los conceptos de «juego de lenguaje» y de «forma de vida», que desempeñan un papel central en las *Investigaciones filosóficas*, son interpretados como si se refirieran a unas actividades sociolingüísticas asociadas a unos grupos socioculturales concretos en los que las prácticas estuvieran reguladas por unas normas convencionalmente adoptadas por los grupos implicados.

capital simbólico que se constituye mediante el reconocimiento otorgado por el resto de los agentes que pertenecen al campo.

El capital científico puede ser convertido en otros tipos de capital, por ejemplo, en capital económico. Pero, en general, el capital científico se reproduce a sí mismo. En términos de Bourdieu, “el campo científico da crédito a los que ya lo tienen” (2003:102). Existen dos tipos de capital científico: aquel que corresponde al reconocimiento otorgado al interior del campo (el capital propiamente científico) y el capital que interviene sobre el campo. Este último, al que Bourdieu denomina capital temporal, se obtiene mediante actividades académico-administrativas (dirección de instituciones, pertenencia a comités, etcétera), es decir, desarrollo de actividades ajenas a la investigación científica en sentido estricto. Mientras que el capital científico constituye un reconocimiento internacional, el capital temporal tiene una convertibilidad local.

Finalmente, Bourdieu plantea que:

El campo científico es, desde algunos puntos de vista, un campo como los demás, aunque obedece a una lógica específica. Que se puede entender sin necesidad de apelar a ninguna forma de trascendencia, y a que es un *lugar histórico en el que se producen unas verdades transhistóricas*. La primera, y, sin duda la fundamental de las propiedades singulares del campo científico es, como ya se ha visto, la mayor o menor limitación de los que tienen acceso a él, que hace que cada investigador tienda a no tener más receptores que los investigadores más adecuados para entenderlo, pero también para criticarlo, por no decir refutarlo y desmentirlo. La segunda, que da su forma especial al efecto de censuras que supone esa limitación, es el hecho de que la lucha científica, a

diferencia de la lucha artística tiene como objetivo el monopolio de la representación legítima de lo real, y los investigadores en su confrontación, aceptan tácitamente el arbitraje de lo real. (2003:123)

La segunda perspectiva, *las prácticas intelectuales*, centrada en el cuestionamiento del “sentido común” resultante de la hegemonía que la institucionalidad académica y las industrias editoriales históricamente han ejercido sobre la representación de la idea de “intelectual”, así como poner de relieve la existencia e importancia de la amplia diversidad de formas que asumen las “prácticas intelectuales”, es decir, aquello que los intelectuales hacen/mos, liderada por Daniel Mato (2005:21).

La idea de *prácticas intelectuales* que utiliza Matos, descansa en cierta medida en la idea de ‘práctica’ propuesta por Bourdieu, puesto que:

[...] hay dos elementos del planteo de Bourdieu que resultan relevantes para mi argumentación. Uno es que estas prácticas expresan a la vez elementos conscientes e inconscientes. Es decir, que los actores son sólo a medias conscientes de sus prácticas, y al respecto me parece útil puntualizar que no hay ninguna razón para creer que los intelectuales podríamos ser una excepción. El otro elemento de la argumentación de Bourdieu que me parece relevante acá es que los actores aprenden a hacer lo que deben hacer, digamos “lo correcto”. Esto equivale a decir que los intelectuales, como otros actores, aprenden a hacer lo permitido por las instituciones y a excluir lo prohibido, y en el mejor de los casos a transgredir, pero con cautela, los límites establecidos. (Matos, 2005:25)

Para Matos (2005:25-29), las ideas sobre *prácticas intelectuales*, dan paso a una serie de aspectos que se mueven en la cultura intelectual y que denotan su sentido y

orientación, es por esto que permiten:

- Criticar el carácter hegemónico de la idea de *'intelectual'* que en algunas ocasiones se presentan como convergentes entre sí, mientras que en otras aparecen como alternativas. Criticar esa figura del “sentido común” que asocia la idea de “intelectual” a la de “académico”, y/o a la de quienes escriben ensayos y los publican en medios impresos diversos (periódicos, revistas, libros), nos permite apreciar y valorar el carácter intelectual de otras prácticas sociales que también incluyen componentes analítico-interpretativos pero que no necesariamente están orientadas a producir escritos, sino a otras formas de acción.
- Poner de relieve la asociación ‘automática’ (inconsciente, compulsiva, no críticamente reflexionada) de la idea de “intelectual” con las de investigación y/o de escritura ensayística.
- Reflexionar acerca de la existencia e importancia de la variedad de formas que asumen las *prácticas intelectuales*, es decir, todo aquello que los intelectuales hacen, y este “todo aquello” visto con los ojos bien abiertos, con máxima amplitud, en toda su vasta diversidad, incluso “todo aquello” que ni siquiera se define con relación a la lectura y la escritura.
- Comprender que tanto las propias preguntas de investigación, como los modos de producción de las investigaciones, incluyendo lo que usualmente llamamos métodos, dependen en última instancia de opciones epistemológicas, las cuales están asociadas a posiciones éticas y políticas que dependen entre otros factores del tipo de relaciones que se sostiene o se aspira a sostener con actores sociales extra-académicos. De este modo lo son también de los resultados de las investigaciones, y ello tanto respecto de

su contenido como de su forma.

-Reconsiderar que las preguntas de investigación no son las mismas, ni tampoco los métodos, si se pretende producir algún tipo de saber útil a los intereses de algún actor social extra-académico. De las respuestas a preguntas del tipo ¿para qué y para quién/es investigar? depende qué investigar, cómo, con quiénes, en el marco de cuáles relaciones, con cuáles propósitos y también cómo pensamos que tales “cosas” deberían o podrían producirse, circular, a quiénes les resulta útiles, qué importancia tendrían los resultados y cuáles son los procesos/experiencias que se deben replicar para contribuir a procesos de transformación.

En palabras de Matos (2005:25):

otras prácticas intelectuales, quizás las más obvias podrían ser las que tienen lugar en el ámbito docente (no siempre asociadas a la investigación, pero sí a la lectura y la escritura), o bien en la creación codificada en las diversas “artes” y/o en las llamadas “industrias culturales”, pero hay muchas otras que se desarrollan en otros ámbitos, como por ejemplo en el marco de muy diversas organizaciones y movimientos sociales (feministas, afro-latinoamericanos, indígenas, de derechos humanos, de trabajadores, de desempleados, de campesinos, etc.), así como en agencias gubernamentales y organizaciones no-gubernamentales. Diferentes tipos de prácticas intelectuales responden a intereses particulares y condiciones contextuales específicas, particulares.

El debate que plantea Matos, es de crucial importancia en los contextos académicos y políticos contemporáneos en América Latina caracterizados por la reestructuración y resignificación en algunos campos, y la profundización en otros, de los esquemas de división del trabajo intelectual anteriormente establecidos y por las

condiciones económicas, sociales, culturales y políticas que actualmente que evidencia.

La tercera perspectiva sobre *el trabajo científico*, impulsada por Gerard Fourez (2004:1), plantea que el trabajo científico es una construcción fiable y normalizada de nuestro mundo y que las representaciones sociales están marcadas por la posición física y social de estas y de las que las construyen; significa que cada saber desplaza y desarrolla su sentido a partir de un lugar. Lugar que se recrea desde la posición particular de los investigadores -científicos- y la manera como desarrollan sus prácticas investigativas:

Así, [...] el trabajo científico es una manera de decir el mundo y de comprenderlo. Es un enfoque cultural puesto que nos ayuda a situarnos en nuestro mundo. Y es, además un enfoque político puesto que la representación del mundo y de la historia que nos damos indica también nuestro proyecto de sociedad (Fourez, 2004:3).

Fourez, considera dos tipos de relatos que narran el trabajo científico. Aquí no se trata solamente de establecer las diferencias sino de valorarlas dentro del contexto educativo, como lo es la universidad, porque:

Hacer una distribución, no es simplemente decir una diferencia; es dar importancia a una diferencia, es tenerla en cuenta [...] operar la distinción no es simplemente decir que son diferentes, o que es evidente sino decir que esta diferencia es importante y lleva consecuencias [...] En conclusión: una distinción no se constata, no se observa, pero los individuos y los grupos deciden qué riesgo tomar (Fourez, 2004:3).

El primer tipo de relato, centrado en las cosas situados en el universo de objetos estos parecen hablar siempre de la manera como las cosas son en sí mismas, difundido

entre los docentes de ciencias naturales y que se resume en la palabra “OHERIC”: observación, hipótesis, experimentación, resultados, interpretación, conclusión. Relato que se propone dentro de las prácticas investigativas como el “prototipo del enfoque científico”; y que ha inspirado el método experimental (Fourez, 2004:3).

La estructura de este relato supone que las prácticas investigativas se fundamentan en la observación objetiva y neutral de los hechos, independientes de todo y sin referencia a ninguna representación previa. La función positiva de los discursos es sin duda tomar distancia de estos y aquellos que, por prejuicios ideológicos o religiosos no quieren ver. El discurso de la objetividad descuida muchas dimensiones de las prácticas investigativas: olvida que toda observación está guiada por una intención y por un interés, es decir que no hay conocimiento neutro. (Fourez, 2004:3).

Esta perspectiva, -OHERIC-, organiza las actividades esperando llevar la representación correcta; relata de manera satisfactoria los trabajos científicos de acuerdo a la práctica: observación, experimentación, resultados, interpretación, conclusión; pone como base la observación de los hechos sin principio organizador. Los investigadores suponen una transparencia y pasividad entre los hechos; pareciera que este tipo de relato oculta entonces, la construcción de representaciones.

Segundo, los relatos que ponen a los seres humanos en el centro y parecen vivir un universo en el cual los sujetos negocian entre ellos la manera con la cual van a representar al mundo y son conscientes de hablar de interpretaciones o representaciones

construidas por los humanos y para los humanos. Entonces, los relatos de las prácticas investigativas que se evocan están centrados alrededor de la imagen de alguien que observa los objetos/procesos que le son dados en su entorno. Este tipo de relatos, llamados popperianos por Fourez, da un lugar más grande a los sujetos que no están satisfechos de su representación con el mundo y buscan una nueva, más adecuada.

De partida, este enfoque acepta que tenemos una representación; significa entonces, que las prácticas investigativas consistirán en modificar esta representación inicial para llegar a otro resultado, que se juzga más adecuado. En otras palabras, pone en evidencia el enfoque humano en la base de la distinción (Fourez, 2004:14). Permite, también poner en relato todas las actividades que se desarrollan en torno a la investigación, desde situaciones operativas hasta netamente teóricas.

Los relatos popperianos ponen también en evidencia los mecanismos que desestabilizan las representaciones de partida, hasta el punto de desestabilizar las investigaciones, ponerlas en cuestión y hacer balances para enriquecerlas y reorientarlas. Insiste -el relato popperiano- en los límites de la representación que debe ser puesta en evidencia, así la lógica de las prácticas investigativas implica que cada vez que se adopte una representación se aluda al menos a tres cosas. Uno, mostrar el interés de esta representación de tal suerte que otros la utilicen y que su uso llegue a ser norma. Dos, someterla a test para ver los límites de la aplicación. Y, tres, poner esta representación en dificultad hasta el punto de querer llegar a inventar una nueva, más interesante que la precedente (Fourez, 2004:8).

Desde esta perspectiva, es necesario tener en cuenta que todo relato significa y selecciona y no cubre completamente toda la práctica. Tanto el relato OHERIC como el POPPERIANO tienen tendencia a velar la dimensión colectiva e institucional de las prácticas investigativas. Esto sólo se cuenta parcialmente y desde el investigador que las sustenta - prácticas investigativas- la conformación de los grupos, las relaciones, las comunicaciones, la dinámica institucional, la gestión de la investigación, etc. Hacen parte integral de los que se considera como avances o estancamiento en los procesos investigativos. Significa entonces que las prácticas investigativas son un fenómeno social y no solamente intelectual.

Y, la cuarta perspectiva, sobre *prácticas de conocimiento*, planteada por Violeta Guyot⁷, derivada de las reflexiones en torno a la enseñanza de la epistemología en los cursos de pregrado y postgrado. La autora manifiesta que debido a:

la extraordinaria transformación del mundo producida desde la modernidad y de manera acelerada a lo largo del siglo XX, que nos confrontaba con unas encrucijadas, bifurcaciones e incertidumbres en relación a los efectos de las fuerzas que ha desencadenado las inteligencia humana y que sacuden los diversos aspectos de la vida de las sociedades y los desafíos planteados para una racionalidad que lucha por liberarse de la trama excluyente del *logos* científico tecnológico, dieron sentido a los intentos de repensar el conocimiento en el doble filo de la teoría y la práctica, de la relación entre la epistemología y las prácticas de conocimiento. Dentro de este planteamiento se sitúan las prácticas docentes, investigativas y profesionales como prácticas del conocimiento que

⁷ Perspectiva planteada dentro del marco del proyecto de Investigación “Tendencias Epistemológicas y Teorías de la Subjetividad. Su impacto en las Ciencias Sociales” Programa Nacional de Incentivos a la Docencia e Investigación del Ministerio de Cultura y Educación (Argentina).

producen formas de subjetividad en el concreto acaecer de la *praxis*. (Guyot, 2007:7).

Las prácticas investigativas, según Guyot, aparecen vinculadas al interés y preocupación por la crisis mundial en relación con el conocimiento y sus implicaciones con la educación. Así como los problemas que generan las reformas emprendidas en el sistema educativo y al giro lingüístico de la epistemología que ha privilegiado la cuestión de la práctica y del sujeto en la consideración del conocimiento científico. Lo cual significa “que las nuevas opciones epistemológicas afectan a las prácticas del conocimiento: prácticas docentes, investigativas y profesionales causando efectos en la producción de conocimientos y en la configuración de subjetividades”. (Guyot, 2007:8)

Para Guyot, la práctica docente como objeto de conocimiento se articula en tres funciones: docente-alumno-conocimiento y acorde con la posición de cada uno de esos elementos condiciona el valor y la posición de los otros. El modo de vinculación del docente con el conocimiento, genera un proceso de relación de los alumnos con el conocimiento, debido a su mediación. “La práctica docente requiere esta mutua referencialidad de las funciones y no se puede definir al margen de ella” (Guyot, 2007:36). En este sentido, la práctica docente se inscribe dentro del microespacio de la institución escolar, el sistema educativo y la formación social que condicionan y normatizan sus operaciones y donde se visualizan los grados de dependencia y autonomía. Por ende, la transformación de la práctica docente, solo es posible en el ámbito de la vida cotidiana de la escuela y son los sujetos sociales (docente, alumnos)

lo que permean y permiten estas transformaciones.

En cuanto, a la práctica investigativa, Guyot, plantea que el análisis de esta se centra en las relaciones que se derivan entre Universidad e Investigación, en la actualidad despliega una compleja trama de problemas. Ya sea por las simplificaciones que se asumen, reduciendo el enfoque a núcleos puntuales, denunciado algún efecto alarmante para los intereses de los universitarios y, en otros casos las generalizaciones que hacen perder de vista la especificidad del problema y su referencia a situaciones concretas:

El resultado es a menudo, un planteo especulativo, una mirada pragmática, una idea muy vaga, que poco nos ayuda a visualizar la situación actual de este campo problemático, reforzando la tendencia a descontextualizarlo de la realidad económica, política, social cultural de las condiciones histórica del país que intervienen en su configuración” (Guyot, 2007:93).

En este sentido, lo que debe importar es enfatizar el papel decisivo del conocimiento en las transformaciones de la sociedad, lo cual exige una revalorización de la investigación en el marco de la Universidad como un ámbito de producción de saberes y de formación de investigación estrechamente ligado a la enseñanza.

Y en cuanto a las prácticas profesionales, Guyot, plantea que están relacionadas con el lugar que el sujeto ocupa en la sociedad, preocupación que se remite desde la antigüedad, que se dirime “entre la naturaleza y la espiritualidad, en sujeto y el objeto, la sociedad y el individuo, lo humano y lo subjetivo, el sujeto de conocimiento y el sujeto moral, el sujeto pasivo frente al mundo y el sujeto creador, el sujeto objeto y el sí

mismo, el sujeto y el otro” (2007:162). Las prácticas profesionales están ligadas con la responsabilidad ética frente a la naturaleza y a los seres humanos y a los valores y su relación con el conocimiento. En otras palabras, el compromiso de los profesionales con la realidad actual en el contexto de la gran crisis y la educación.

Lo anterior, da lugar a que las prácticas se modifiquen de acuerdo a los modos en que los sujetos (profesores investigadores) se relación con el conocimiento en el momento de investigar, enseñar o ejercer una profesión. Planteamiento que se evidencia en las prácticas universitarias y que cumplen con dos hipótesis:

Primera, las opciones epistemológicas determinan la producción e interpretación de las teorías e impactan en las prácticas investigativas, docentes y profesionales [...]. Segunda, La epistemología abordada en su articulación con la historia de la ciencia, permite pensar y recrear críticamente las prácticas del conocimiento en un campo disciplinar actualizado. (Guyot, 2007:24).

Finalmente, podemos afirmar que las perspectivas planteadas de las prácticas investigativas develan los abordajes epistemológicos y metodológicos propios de la producción de conocimiento social en el contexto de las Universidades colombianas. Igualmente, reflejan las tensiones que existen en los discursos y en las prácticas de los profesores investigadores en educación y al conjunto de posiciones que se expresan en sus discursos y que obedecen a criterios de pertenencia o no pertenencia a un discurso, que han posibilitado nuevas formas de acción comunicativa, nuevas formas y visiones para el desarrollo de las prácticas investigativas en educación. Los criterios de cada una de las perspectivas se presentan en la Figura 3. Perspectivas Teóricas de las prácticas investigativas en educación

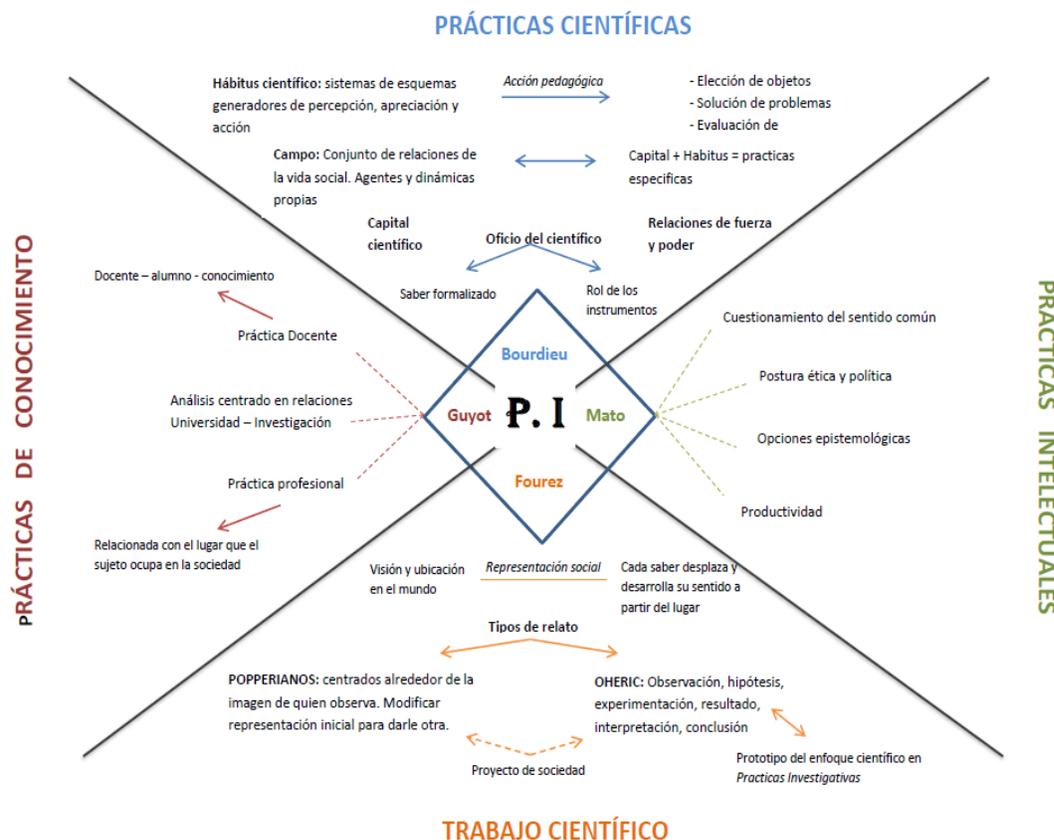


Figura 3 Perspectivas teóricas de las prácticas investigativas en educación.

Fuente: Alfonso, N (2014)

1.2 Las Representaciones Sociales.

Este apartado plantea, en primer lugar, a *manera de introducción el surgimiento de la noción de las representaciones sociales*; en segundo lugar, *una aproximación conceptual de la noción de representaciones sociales* y, en tercer lugar, *las dimensiones y las perspectivas de las representaciones sociales*.

En primer lugar, *el surgimiento de la teorización sobre la noción de las representaciones sociales* ofrece una respuesta diferente al problema de la relación individuo-sociedad, Ibáñez, afirma que:

[...] La teoría de las Representaciones Sociales [...] permite dar un paso más hacia una perspectiva integradora de lo individual y lo social. El individuo es, de parte en parte, un objeto social, inseparable de una sociedad que, está toda ella, en su propio ser. El individuo se produce con ingredientes sociales y produce elementos sociales. Las representaciones sociales no están (sólo) ni en la cabeza de los individuos ni tampoco en algún lugar extraindividual de la sociedad. (1988:12).

Es decir, que dentro del marco sociocognitivo, los estudios de representaciones sociales dan una respuesta integradora al problema de las relación sujeto-sociedad, ya “que remiten a un sujeto que no sería un individuo aislado en su mundo de vida, sino un individuo auténticamente social; un sujeto que interioriza y se apropia de las representaciones, interviniendo al mismo tiempo en su construcción” (Jodelet, 2008:37). De la misma manera, Moscovici & Markova (1998:255), plantean que “estudiando las representaciones sociales, uno debe estudiar tanto la cultura como el pensamiento del individuo” significando que la teoría de las representaciones sociales integra una explicación psicológica y social. Otorga importancia tanto a los aspectos cognitivos, los cuales no pueden ser negados, y a los aspectos de constitución social de lo real, así como a la génesis y funciones sociales de las mismas.

En este sentido, Jodelet (2008), plantea que:

Hablar de sujeto en el campo de estudio de las representaciones sociales es hablar del pensamiento, es decir, referirse a procesos que implican *dimensiones psíquicas y cognitivas; a la reflexividad mediante el cuestionamiento y el posicionamiento frente a la experiencia; a los conocimientos y al saber; y a la apertura hacia el mundo y los otros*. Tales procesos revisten una forma concreta en contenidos y representaciones *expresados en actos y en palabras, en formas de vivencia, en discursos, en intercambios dialógicos, en afiliaciones y conflictos*. (p.60) (El subrayado es mío)

Así, la teoría de las representaciones sociales se basa fundamentalmente en los procesos simbólicos y comunicativos del individuo con la sociedad, el significado se encuentra en las personas (en sus mentes) más que entre las personas, su interacción y al contexto en la elaboración de las representaciones sociales.

La noción de representaciones sociales, surge como objeto de estudio desde dos vertientes: una histórica y otra psicosocial. La *vertiente histórica* surgió en la década de los treinta, con los primeros Annales⁸ bajo la denominación de Historia de las mentalidades o de Psicología Histórica, y cuya intención era estudiar “los utillajes mentales que el dominio de las sociedades habían relegado a un segundo plano”, Chartier (1995:46); por cuanto sus temas centrales de estudio hasta el momento habían

⁸ La Escuela de los Annales es una corriente historiográfica fundada por Lucien Febvre y Marc Bloch en 1929, que ha dominado prácticamente toda la historiografía francesa del siglo XX y ha tenido una enorme difusión en el mundo occidental. Lleva su nombre por la publicación de la revista francesa Annales d'histoire économique et sociale (después llamado Annales. Economies, sociétés, civilisations, y nuevamente renombrado en 1994 como Annales. Histoire, Sciences sociales), en donde se publicaron por primera vez sus planteamientos. La «Corriente de los Annales» se caracteriza por haber desarrollado una historia en la que, como complemento, se han incorporado otras ciencias sociales como la geografía, la sociología, la economía, la psicología social, y la antropología, entre otras. La corriente de los Annales es de trascendencia para el análisis de los estudios en ciencias sociales desarrollados en el siglo XX y deja el camino abierto a otros aspectos, siendo un sustento sólido para que con esta base se empiecen a desarrollar o aparezcan en el futuro nuevos enfoques.

sido la antigua historia de las ideas y la historia de las coyunturas y de las estructuras.

Sin embargo, en aquella época la historia de las mentalidades se desarrolla desde los mismos principios de inteligibilidad dados para la historia económica y social. Es decir que su estudio pretendía:

[...] el proyecto de una historia global, capaz de articular al mismo tiempo los diferentes niveles de la totalidad social; la definición territorial de los objetos de investigación, identificados a la descripción de una sociedad instalada en un espacio particular (una ciudad, un "país", una región), condición indispensable para que fueran posibles la recolección y el tratamiento de los datos exigidos por la historia total; la importancia acordada a la división social considerada como apta para organizar la comprensión de las diferenciaciones y de las diferencias culturales (Chartier, 1995:49).

Como consecuencia de ello, en ese primer momento la historia de las mentalidades se caracterizó según Chartier (1995:47) por "la preferencia dada a la mayoría, por lo tanto, a la investigación de la cultura considerada popular, la confianza en la cifra y en la serie, el gusto por la duración temporal, la importancia acordada al desglose socio-profesional". Así, se introducen nuevos objetos de estudio, pero sin abandonar el tratamiento cuantitativo de las fuentes masivas y seriales.

A finales de los años ochenta del siglo XX, en el contexto de lo que algunos han denominado la "crisis general de las ciencias sociales", las prácticas investigativas empiezan a tomar distancia de los principios de inteligibilidad que habían fundamentado la disciplina historiográfica, dándose posibilidad al libre desarrollo de pluralidad de

enfoques y de comprensiones. Desde entonces, en la búsqueda de alternativas al modelo tradicional, los historiadores se han dedicado a explorar nuevas formas para interpretar y comprender de otras maneras las sociedades y las relaciones y tensiones existentes en hechos o fenómenos sociales particulares. Todo ello, desde la consideración de que “no hay práctica ni estructura que no sea producida por las representaciones, contradictorias y enfrentadas, por las cuales los individuos y los grupos dan sentido al mundo que les es propio” Chartier (1995:49).

Ahora bien, *la vertiente de la psicología social*, desde sus inicios en los Estados Unidos de Norteamérica, se asume como el abordaje científico de pensamientos, sentimientos y comportamientos de las personas y su modo de influencia por la presencia real, imaginada o implicada de otras personas. Su principal objeto es el estudio de la interpretación que la persona hace de la realidad social. Para Ibáñez (2004:6), la psicología social es una disciplina que pone el énfasis en la determinación y constitución social de los fenómenos psicológicos. En tal sentido, asume que los fenómenos sociales son una realidad histórica; es decir, cambiante. En consecuencia, el conocimiento producido sobre esta realidad es histórico y provisional, y los fenómenos psicológicos están determinados y configurados por procesos sociales y culturales.

Para Moscovici, inicialmente, la psicología social es la ciencia del conflicto entre el individuo y la sociedad. Así mismo, señala que:

el objeto central y exclusivo de la psicología social a todos los fenómenos relacionados con la ideología y la comunicación, ordenados según su génesis, su estructura y su función. Con respecto a los primeros, es decir a los fenómenos de

la ideología, plantea que estos consisten en sistemas de representaciones y actitudes. A ellos se refieren todos los fenómenos familiares de prejuicios sociales o raciales, de estereotipos, de creencias, etc. Su rasgo común es que expresan una representación social que individuos y grupos construyen colectivamente a través de la interacción cotidiana para actuar y comunicarse. Moscovici (1994:19).

Entonces, se hace evidente que son estas representaciones las que dan forma a la realidad social, que podemos decir que es mitad física y mitad imaginaria.

Moscovici, propone entonces, que la “psicología social es la ciencia de los fenómenos de la ideología (cogniciones y representaciones sociales) y de los fenómenos de comunicación. [...] En los diversos niveles en que se expresan y configuran las relaciones humanas. En otras palabras, relaciones entre individuos, entre individuos y grupos y entre grupos. Para cada uno de estos fenómenos disponemos de un conjunto más o menos desarrollado de conocimientos, teorías y experiencias que nos permiten comprender ciertos aspectos psíquicos de la vida social de los grupos” (1994:19-20).

En cuanto a la noción de representación, impulsada inicialmente por Emile Durkheim, al igual que el concepto de representaciones colectivas. Para Durkheim, las representaciones colectivas son una suerte de producciones mentales sociales, una especie de “ideación colectiva” que las dota de fijación y objetividad. Las representaciones colectivas, según Durkheim se imponen a las personas con una fuerza constrictiva, ya que parecen poseer ante sus ojos, la misma objetividad que las cosas naturales. Por lo tanto, los hechos sociales —por ejemplo, la religión— se consideran

independientes y externos a las personas, quienes, en esta concepción, son un reflejo pasivo de la sociedad. La influencia del positivismo es observable en los postulados de este autor y es precisamente el determinismo sociológico de Durkheim uno de los desacuerdos fundamentales de Moscovici. Según Moscovici, la sociedad no es algo que se le impone desde fuera al individuo, los hechos sociales no determinan las representaciones como una fuerza externa (social) que hace impacto sobre los individuos que la componen. La sociedad, los individuos y las representaciones son construcciones sociales. (Araya, 2002:21).

Para (Castorina, 2003; Farr, 1984; Jodelet, 1984; Markova, 2003 y Moscovici, 1979), la teoría de las representaciones sociales desde la perspectiva psicosocial se fundamenta en los siguientes aspectos centrales:

- La comprensión del impacto de la difusión de los conocimientos científicos y tecnológicos y los trasfondos que esto produce a niveles lingüísticos, intelectuales, culturales y simbólicos, requieren de otros métodos y otros enfoques teóricos. Ese otro enfoque teórico es el estudio de las representaciones sociales.
- Reanudación del empleo de este concepto perdido de Durkheim, por Sergio Moscovici (1979:27) con la realización de investigación sobre el psicoanálisis, su imagen y su público.
- La constitución de fenómenos múltiples que se observan y se estudian a variados niveles de complejidad, individuales o colectivos psicológicos y sociales.
- El propio concepto de representaciones sociales fue introducido en psicología social debido a las insuficiencias de los modelos clásicos, en particular del modelo

conductista, a fin de explicar nuestras interrelaciones significativas con el mundo.

- Uno de los cambios más espectaculares (en el mundo) es sin duda el papel cada vez más determinante de los medios de comunicación de masas en la creación y definición de informaciones, opiniones e ideas, las conversaciones particulares nunca habían girado como ahora tanto alrededor de acontecimientos de alcance nacional e internacional. Todo esto llevó a Moscovici a caracterizar este tiempo como la época por excelencia de las representaciones sociales.
- Representaciones sociales es un término que actualmente se encuentra en todas las ciencias sociales y que se constituye en una nueva unidad de enfoque fecunda para la psicología social y prometedora para las otras ciencias sociales.
- La multiplicidad de relaciones del concepto con diversas disciplinas vecinas: el campo de la psicología cognitiva, la antropología, la lógica natural o la sociología. En este sentido, el estudio psicológico tienen un estatus de transversalidad -no de yuxtaposición- que interpela y articula diversos campos de investigación, en una genuina coordinación de los diversos puntos de vista.
- La importancia epistémica de los conceptos y de las teorías en las disciplinas sociales reside en la medida en que una serie de significados permiten hacer ampliamente visibles los fenómenos del campo estudiado y en los problemas que es capaz de suscitar.
- Se hace evidente que la categoría de las representaciones sociales ocupa ya un lugar relevante en las ciencias sociales, desde la década de los sesenta, principalmente por su contribución al estudio de la constitución de subjetividad social.
- La idea de representación colectiva o social existía antes que muchos conceptos. Se

puede encontrar en la antropología, la psicología infantil o en la historia de las mentalidades en Francia; en todos esos terrenos ha demostrado ser muy fructífera.

En este sentido, y en palabras de Jodelet (2000):

El estudio de las representaciones sociales permite aprehender las formas y los contenidos de la construcción colectiva de la realidad social. Es pertinente para tratar los objetos que surgen de numerosos campos de la psicología social: de la educación a la política, del medio ambiente a las relaciones de género, de las relaciones íntimas a la salud, para citar los principales. Esta perspectiva tiene, además un carácter interdisciplinario en la medida que cruza preocupaciones de las disciplinas cercanas (la ciencia política, las ciencias de la educación, de la salud, del medio ambiente, etc.) y puede ofrecerles los aportes de una psicología social “social” que escapa a las limitaciones y errores de los modelos individuales dominantes, hasta hace poco, en la psicología social. (p. 8-9)

En segundo lugar, *una aproximación conceptual a la noción de representación social*, es compleja porque es un concepto puente entre lo individual y lo social; se refiere a un fenómeno sociocognitivo, y en tanto tal, es un concepto integrador, que engloba una gama amplia de fenómenos representacionales: información, actitudes, opiniones, creencias, estereotipos, imágenes, entre otros. Es un concepto que puede aludir tanto a una simple imagen que condensa multitud de significaciones, a sistemas categoriales y hasta las elaboradas y complejas teorías sobre un determinado objeto. Por su amplia conceptualización se presta a explicaciones de múltiples niveles (individuales, micro o macrosociales). Son estas características las que le han concedido a las representaciones sociales su valor y relevancia en las ciencias sociales.

A continuación se presentarán los aspectos nucleares de la noción de representaciones sociales que son compartidos por diferentes autores (Abric, 2001(a); Castorina, 2003; Jodelet, 1984, Moscovici, 1979):

-Las representaciones sociales son un sistema de valores, ideas y prácticas que tienen una doble función: En primer lugar, establecer un orden que permite a los individuos orientarse en un mundo social y material y dominarlo y, en segundo término, permiten la comunicación entre los miembros de una comunidad, aportándoles un código para el intercambio social y un código para dominar y clasificar de manera inequívoca los distintos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal.

-Las representaciones sociales se presentan bajo formas variadas, más o menos complejas. Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos. Y a menudo, cuando se les comprende dentro de la realidad concreta de nuestra vida social.

-Las representaciones sociales conciernen a la manera como nosotros, sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano.

- El concepto de representaciones sociales designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social y se articula a los otros tipos de conocimientos. Representa una forma en que los individuos elaboran informaciones de los objetos de la realidad cotidiana dentro de un colectivo determinado.

- Una representación social habla así como muestra; comunica, así como expresa. Después de todo, produce y determina comportamientos, porque al mismo tiempo define la naturaleza de los estímulos que nos rodean y nos provocan, y el significado de las respuestas que debemos darles.

- La representación social es una modalidad particular de conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. Esta comunicación implica un conocimiento compartido y consensuado dentro de un colectivo.

- Una representación es representación de alguien, así como es representación de una cosa, es decir, toda representación social es representada por algo de alguien.

- Las representaciones sociales son un corpus organizado de conocimientos de tipo práctico y funcional. Son una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una

relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de la imaginación. Asimismo orientan la acción, la interacción, las prácticas sociales y cumplen funciones sociales.

-Una representación social es una preparación para la acción, no lo es solo en la medida en que guía el comportamiento, sino sobre todo, en la medida en que remodela y reconstituye los elementos del medio en el que el comportamiento debe tener lugar. Llega a dar un sentido al comportamiento, a integrarlo a una red de relaciones donde está ligado a su objeto. Al mismo tiempo proporciona las nociones, las teorías y el fondo de observaciones que hacen estables y eficaces a estas relaciones.

-Las representaciones sociales son conjuntos dinámicos. Su característica es la producción de comportamientos y de relaciones con el medio, es una acción que modifica a ambos y no una reproducción de estos comportamientos o de esas relaciones, ni una reacción a un estímulo exterior dado.

En consecuencia, las representaciones sociales son:

Entidades casi tangibles. Circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro. La mayor parte de las relaciones sociales estrechas, de los objetos producidos o consumidos, de las comunicaciones intercambiadas están impregnadas de ellas. Sabemos que corresponden, por una parte, a la resistencia simbólica que entra en su elaboración y, por otra, a la práctica que produce dicha resistencia, así como la ciencia o los mitos corresponden a una práctica científica y mítica. (Moscovici, 1979:27)

En relación con las características de las representaciones sociales, Jodelet (1984: 478) plantea que son cinco: “Siempre es la representación de un objeto; tiene un carácter de imagen y la propiedad de poder intercambiar lo sensible y la idea, la percepción y el concepto; tiene un carácter simbólico y significante; tiene un carácter constructivo y, tiene un carácter autónomo y creativo”. También se impone otra característica de gran importancia: la social. Toda la representación conlleva un carácter social porque las categorías que la estructuran y la expresan son tomadas de un fondo común de cultura; es decir, son categorías de lenguaje.

Desde otra perspectiva, Abric (2001:18), considera que los rasgos característicos de las representaciones sociales también se pueden expresar tanto en su estructuración como en su contenido.

-En cuanto a su estructuración: la representación es la transformación de la realidad social en un objeto mental; es asimismo un proceso relacional, por cuanto es una elaboración mental que se desarrolla en función de la situación de una persona, de un grupo, de una institución, de una categoría social; se trata también de un proceso de remodelado de la realidad, en cuanto tiene la finalidad de producir informaciones significativas; la representación aparece así como una elaboración dinámica: está inacabada y al mismo tiempo está producida por el individuo y el grupo que la enuncia y, finalmente, se manifiesta como un trabajo de naturalización de la realidad social, ya que interpreta a los elementos sociales, sesgándolos.

-*En cuanto a su contenido:* en primer lugar es cognitivo, se trata de un conjunto de informaciones, relativas a un objeto social, que pueden ser más o menos variadas o estereotipadas; este conjunto es una forma de conocimiento autónomo que obedece a gran cantidad de exigencias propias del espíritu humano cuando se lo confronta con los acontecimientos en su universo próximo. En segundo lugar, viene marcado por su carácter significativo que permite a los individuos orientarse en su entorno social y material, y dominarlo; estos mismos individuos constituyen los elementos de las representaciones. Y en tercer lugar, la representación tiene un contenido simbólico directamente relacionado con el aspecto precedente; éste se refiere a la estructura imaginaria de los individuos y constituye uno de los modos de expresión en que la realidad es construida por los deseos, expectativas y los sentimientos que proyectamos sobre ella.

En consecuencia, las Representaciones Sociales:

Tienen esta característica específica, que por otro lado dificulta su análisis; están sometidas a una lógica doble: la lógica cognitiva y la lógica social. Pueden ser definidas como construcciones sociocognitivas, regidas por sus propias reglas. La coexistencia de ambas permite dar cuenta y comprender por ejemplo por qué la representación íntegra a la vez lo racional y lo irracional. También por qué tolera e integra contradicciones aparentes y por qué los razonamientos que genera pueden aparecer como <ilógicos> o incoherentes” Abric (2001:14).

En cuanto a las *Funciones de las representaciones sociales*, Abric (2001:15-17) plantea cuatro esenciales, a saber:

-*Funciones de saber:* Permiten entender y explicar la realidad, por cuanto los actores

sociales adquieren conocimientos y los integran en un marco asimilable y comprensible para ellos, acorde con su funcionamiento cognitivo y con los valores a los que se adhieren. Este proceso facilita la comunicación social, el intercambio, la transmisión y la difusión de ese saber, que se constituye en la esencia misma de la cognición social.

-Funciones de identidad: Que definen la identidad y permiten salvaguardar la especificidad de los grupos. Las representaciones sitúan a los individuos y a los grupos en el campo social, permiten elaborar una identidad social y personal gratificante acorde con los sistemas normativos y valorativos social e históricamente determinados. Esta función otorga un lugar primordial a los procesos de comparación social y de control social ejercidos por las colectividades sobre cada uno de los miembros en particular en los procesos de socialización.

-Funciones de Orientación: Conducen los comportamientos y las prácticas, si se retoma el planteamiento de que las representaciones son una guía para la acción. Este proceso de orientación de las conductas resulta de tres factores esenciales: la representación interviene en la definición de la finalidad de la situación, determinando así, a priori, el tipo de relaciones pertinentes para el sujeto y, por consecuencia, el tipo de gestión cognitiva que se adoptará; la representación produce, igualmente, un sistema de anticipaciones y expectativas, donde una acción sobre la realidad permite seleccionar y filtrar informaciones e interpretaciones de esa realidad de acuerdo con la representación y, finalmente, la representación es

prescriptiva de comportamientos o prácticas obligadas, ya que define lo lícito, tolerable, lo aceptable y lo inaceptable de un contexto dado.

-Funciones justificadoras: Permiten explicar a posteriori las posturas y los comportamientos. Esta función da un nuevo papel a las representaciones: el de “persistencia o refuerzo de la posición social del grupo involucrado. La representación tiene por función entonces perpetuar y justificar la diferenciación social, puede -como los estereotipos- pretender la discriminación o mantener una distancia social entre los grupos respectivos” Abric (2001a:17).

Las anteriores funciones de las representaciones sociales constituyen una evidencia indispensable en la comprensión de la dinámica social, “[...] la representación es informativa y explicativa de la naturaleza de los lazos sociales, intra e inter grupos, y de las relaciones de los individuos con su entorno social” Abric, (2001a:18).

En tercer lugar, *las dimensiones y las perspectivas de las Representaciones Sociales*. Las representaciones sociales definidas por Moscovici (1979: 45) como “universos de opinión”, pueden ser analizadas en tres dimensiones: la información, el campo de la representación y la actitud.

-La información. Es la organización o suma de conocimientos con que cuenta un grupo acerca de un acontecimiento, hecho o fenómeno de naturaleza social. Conocimientos que muestran particularidades en cuanto a su cantidad y calidad, a su carácter

estereotipado o difundido sin soporte explícito y a su trivialidad u originalidad en su caso. Esta dimensión se relaciona con la organización de los conocimientos que posee un grupo respecto a un objeto social. Por lo tanto, esta dimensión conduce necesariamente a la riqueza de datos o explicaciones que sobre la realidad se forman los individuos en sus relaciones cotidianas.

-El campo de la representación. Expresa la organización del contenido de la representación en forma jerarquizada, variando de grupo a grupo e inclusive en el mismo grupo. Permite visualizar el carácter del contenido, las propiedades cualitativas o imaginativas, en un campo que integra informaciones en un nuevo nivel de organización en relación a sus fuentes inmediatas. Nos remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de representación. Banchs (1984:9) plantea que debe analizarse en función de la totalidad del discurso sobre un objeto y no solo en un párrafo o en una frase. Enfatiza así el carácter global del campo de representación y la dificultad metodológica para abarcarlo. Además deben considerarse los factores ideológicos en la estructuración del campo de la representación.

-La actitud. Es la dimensión que expresa la orientación favorable o desfavorable en relación con el objeto de la representación social. Se puede considerar, por lo tanto, como el componente más aparente, fáctico y conductual de la representación, y como la dimensión que suele resultar más generosamente estudiada por su

implicación comportamental y motivacional. Si bien esta clasificación no sustenta ninguna jerarquía o prioridad, el propio Moscovici lanza la hipótesis de su cronología que, al verse en conjunto, completa la estructura de la representación en términos de contenido y de sentido. “Se deduce que la actitud es la más frecuente de las tres dimensiones y, quizás, la primera desde el punto de vista genético. En consecuencia, es razonable concluir que nos informamos y nos representamos una cosa únicamente después de haber tomado posición y en función de la posición tomada” Moscovici (1979:49).

En el estudio de las representaciones sociales se han ido constituyendo *tres perspectivas*, según Pereira de Sá (1998) en Banchs (2000:31). Una, *procesual*, que parte de la complejidad de las representaciones, desarrollada principalmente por Denise Jodelet y Serge Moscovici; dos, *estructuralista*, centrada en los procesos cognitivos liderada por Jean Claude Abric y, *tres, sociológica* desarrollada por Willien Doise centrada en las condiciones de producción y circulación de las representaciones sociales.

Precisamente, la primera, la aproximación procesual de las representaciones sociales retoma los planteamientos de Moscovici y Jodelet en cuanto que las representaciones sociales deben ser analizadas en relación con los procesos de la dinámica social y la dinámica psíquica. En este sentido, los procesos que inciden en la conformación de representaciones sociales son dos: los procesos cognitivos o mentales, de carácter individual y, los procesos de interacción y contextuales de carácter social (Banchs, 2000:33).

En este orden de ideas, *la perspectiva procesual de las representaciones sociales* privilegia el pensamiento constituyente, asume una postura socioconstructivista desde los postulados del interaccionismo simbólico procesual de la Escuela de Chicago⁹. Herbert Blúmer, uno de sus principales representantes, acuña el concepto del Interaccionismo simbólico en 1938, considerado como una de las corrientes de pensamiento microsociológica, relacionada también con la antropología y la psicología social, que se basa en la comprensión de la sociedad a través de la comunicación y que ha influido enormemente en los estudios sobre los medios.

El Interaccionismo simbólico se sitúa dentro del paradigma interpretativo. Éste, analiza el sentido de la acción social desde la perspectiva de los participantes. Este paradigma concibe a la comunicación como una producción de sentido dentro de un universo simbólico determinado. Sus principales premisas se centran en: Primera, las personas actúan sobre los objetos de su mundo e interactúan con otras personas a partir de los significados que los objetos y las personas tienen para ellas; segunda, los significados son producto de la interacción social, principalmente la comunicación, que se convierte en esencial, tanto en la constitución del individuo como en (y debido a) la producción social de sentido; y, tercera, las personas seleccionan, organizan, reproducen y transforman los significados en los procesos interpretativos en función de sus expectativas y propósitos. En conclusión, el interaccionismo simbólico, partiendo de un

⁹ La Escuela de Chicago surge en EE.UU. durante los años 20 en un contexto de aparición de la opinión pública moderna, el desarrollo de las tecnologías de la información, el sistema democrático y la inmigración europea. Ellos estudian la comunicación como un hecho social significativo y muestran un considerable interés por la opinión pública. Inauguran el conductismo social en un contexto en que o bien se trabajaba con el individuo como una máquina aislada (conductismo mecanicista) o bien con la sociedad como una máquina aislada (funcionalismo). Los objetos de estudio más significativos de esta escuela son la Ecología humana, la relación individuo-comunidad y la interpretación como factor fundamental en la comunicación (Blúmer, 1982).

método de estudio participante, capaz de dar cuenta del sujeto, concibe lo social como el marco de la interacción simbólica de individuos, y concibe la comunicación como el proceso social por antonomasia, a través del cual, se constituyen simultánea y coordinadamente, los grupos y los individuos (Blúmer, 1982).

Así, los presupuestos epistemológicos de las representaciones sociales (modelos de conocimiento de la realidad) y ontológicos (naturaleza de la realidad social) se caracterizan por considerar que, para acceder al conocimiento de las representaciones sociales se debe partir de un abordaje hermenéutico. Entiende al ser humano como productor de sentidos y su análisis se focaliza en el análisis de las producciones simbólicas de significados, del lenguaje a través de las cuales los seres humanos construimos el mundo en que vivimos.

Privilegia dos vías de acceso al conocimiento: los métodos de recolección y análisis cualitativo de los datos y, la triangulación combinando múltiples técnicas, teorías e investigadores para garantizar la confiabilidad en las interpretaciones, que permite una mayor profundización y ampliación del objeto de estudio. Cuando se combinan perspectivas y métodos se buscan dos aspectos centrales y diferentes de las representaciones sociales: el conocimiento (subjetivo y social) del cual consisten y las actividades a través de las cuales son producidas, aplicadas y difundidas (Banchs, 2000:37).

Ahora bien, Moscovici desarrolla los conceptos de *objetivación* y *anclaje* para dar

cuenta de los procesos sociocognitivos que replican cómo lo social transforma un conocimiento en representación (Jodelet, 1984:480). Estos procesos se refieren a la elaboración y funcionamiento de una representación social. Los procesos de objetivación y anclaje, en la medida que intervienen en la conversión de lo desconocido en algo familiar, participan tanto en la emergencia como en la formación de una RS y son determinantes de su contenido y estructura. Veamos a continuación estos procesos sociocognitivos:

La objetivación, es el proceso que transforma en concreto lo que es abstracto; los conceptos o ideas se transforman en algo 'real', la imagen se materializa, se acoplan palabras a las cosas, lo convencional pasa a ser considerado indicador de fenómenos comprobados, el símbolo para ser signo, la palabra es ostensible de lo real, la idea no se ve como un producto intelectual, sino como un reflejo de lo real, lo invisible se hace visible, perceptible. Todas estas expresiones reflejan el proceso de objetivación, tal como queda expresado en el estudio de la divulgación de un saber científico, el psicoanálisis, realizado por Moscovici en 1961.

En la postulación inicial, la objetivación se concibió como un proceso que se desarrollaba por fases: selección constructiva y descontextualización de la teoría (selección de elementos que se separan de su contexto original de creación y reorganización de otra manera), formación de un núcleo figurativo (se conforma una estructura imaginaria que deviene de una estructura conceptual, lo cual va a conformar el núcleo central de la representación) y naturalización (la representación aparece ahora

como expresión directa de lo representado). Los elementos del pensamiento, se convierten en elementos de la realidad referentes al concepto (Jodelet, 1984:482).

El producto final del proceso de objetivación puede hacer referencia a la personificación, al uso de metáforas, a imágenes físicas, analogías. Todo esto va a confirmar lo que Moscovici (1979:75) llama universo consensual, una realidad subjetiva y cambiante, construida por comunicación e interacción entre individuos, en contraste con el universo deificado, sólido e inmutable, propio de las ciencias. La objetivación tiene como función social facilitar la comunicación, simplificar y expresar de manera sencilla y comprensible conceptos y teorías complejas y abstractas. La gente se apropia de un saber para comunicarlo de manera asequible para él y los demás.

Finalmente, la objetivación la tomaremos como un proceso sociocognitivo que condensa un conjunto de contenidos relevantes de un objeto en un esquema o núcleo que aparece luego como lo natural de ese objeto. Moscovici (1979:79) al referirse a la objetivación, señala que cada representación, al pasar el tiempo se va saturando de realidad; lo inconcebible pasa lentamente a ser concebible, a ser costumbre y en ese tránsito se habla de diferentes niveles de realidad. Nuestro pensamiento y lenguaje van llevando lentamente lo abstracto a su materialización y esto se produce por: a) la creación de imágenes vinculadas a ideas, conceptos o palabras, b) su estructuración en un modelo o núcleo figurativo y c) finalmente se naturaliza, la imagen es tratada como real y el concepto pierde el valor de símbolo, pierde su carácter convencional y se trata como realidad objetiva. Adquiriendo mediante este proceso existencia autónoma,

pasando al lenguaje y a la memoria colectiva. Con este proceso se incorpora a la cultura y facilita la reproducción de lo social.

El *anclaje* hace referencia al enraizamiento social de la representación y de su objeto. Así, lo social se traduce en el significado y la utilidad, y en la integración cognitiva del objeto representado. El proceso de anclaje articula tres funciones básicas de la representación: función cognitiva de integración de la novedad, función interpretativa de la realidad y función de orientación de las conductas y las relaciones sociales (Jodelet, 1984:486). Así mismo, el *anclaje* es un mecanismo que permite la inserción de la representación social en los sistemas sociocognitivos existentes: lo extraño se hace familiar, los aspectos nucleares preexistentes de una representación social se insertan y se relacionan con otros elementos del universo simbólico (valores, nociones, categorías). El anclaje supone entonces incorporar nuevos elementos del saber y nueva jerarquía de valores y una red de categorías más familiares. El anclaje también es un mecanismo que interviene en la consolidación y funcionamiento de las representaciones sociales. El conocimiento objetivado se emplea como marco de interpretación o como guía de lectura de la realidad. Esto pasa por la utilización de ciertas categorías para clasificar la realidad.

El proceso de anclaje es funcional y desempeña un rol regulador en las interacciones sociales, se enraíza en las interacciones sociales definiendo la identidad de los grupos, las relaciones entre los grupos, y como una perspectiva de intervención. Su análisis permite la comprensión de la capacidad de las representaciones sociales, en la

movilización psicológica de los colectivos y su eficacia en el papel del devenir social.

Ahora bien, segunda, *la aproximación estructuralista de las representaciones sociales*, retoma los planteamientos desarrollados por Abric, Flament (Aix Provence) y Páez (Universidad del País Vasco). Esta perspectiva identifica claramente el objetivo - desarrollo de la teoría del núcleo central de la representación- y el objeto -estructura de las representaciones sociales-. Los procesos que privilegia son los cognitivos derivados de la psicología social cognitiva (Banchs, 2000:33).

En este sentido, la *perspectiva estructuralista de las representaciones sociales* privilegia el pensamiento constituido, se focaliza sobre la estructura de las representaciones sociales haciendo uso del método experimental o de sofisticados análisis multivariados que permiten identificar esa estructura.

Los presupuestos epistemológicos y ontológicos se caracterizan por buscar metodologías para identificar su estructura o núcleo y por desarrollar explicaciones acerca de las funciones de esa estructura. El estudio se centra sobre los procesos y mecanismos de organización de esos contenidos, con frecuencia independiente de su significación; los elementos constituidos se jerarquizan y en consecuencia el abordaje se realiza desde su contenido y su estructura.

La teoría de núcleo central planteada por Abric (2001^a:15-17) describe sus funciones (generadora, transformadora y organizativa), sus dimensiones (funcional y

normativa), así como las funciones de los elementos periféricos de la representación. Ahora bien, cuando se aborda el estudio de las representaciones sociales desde la perspectiva estructuralista, es decir, como fenómeno cognitivo a través de su contenido se capta en sus diferentes expresiones: discurso, lenguaje, disposición geográfica, etc. Abric desarrolla la hipótesis de que toda representación está constituida por un conjunto de informaciones, de creencias, de opiniones y de actitudes a propósito de un objeto dado. Por lo tanto, “el análisis de una representación y la comprensión de su funcionamiento necesitan así obligatoriamente una doble identificación: la de su contenido y la de su estructura” (Abric, 2001a:18). Es decir que la representación, como conjunto de elementos cognitivos estructurados, se organiza alrededor de un núcleo central y de elementos periféricos.

El núcleo central está constituido por elementos fuertemente conectados entre ellos, que le dan a la representación su significación, de tal forma que dos representaciones sociales pueden tener el mismo contenido y variar en su organización presentando elementos centrales o nucleares diferentes. La centralidad de los elementos no se define sólo por lo cualitativo, es decir, lo que da la significación. El núcleo central tiene una determinación fuertemente social, está asociado a normas y valores y es relativamente independiente del contexto social específico. Presenta un anclaje social, está enraizado en la memoria colectiva del grupo que la elabora (condiciones históricas y sociales), y se conforma por elementos estables y rígidos. Asimismo, corresponde a la parte más consensual y homogénea de una representación social:(Abric, 2001a: 26).

Los elementos periféricos son, desde el punto de vista de su significación, dependientes del núcleo central son más accesibles, comunicables, más variables que los elementos nucleares y, al ser más flexibles y dinámicos, permiten la adaptación a las circunstancias particulares. El sistema periférico de las representaciones tiene una determinación más personalizada y contextualizada, permite un anclaje psicológico a la realidad mediata. Los elementos periféricos son los esquemas (en el sentido definido desde la perspectiva de la cognición social) organizados por el núcleo. Estos esquemas permiten responder de una manera rápida a las situaciones y otorgan una modulación personalizada de las representaciones y de la conducta, sin que entre en contradicción con el núcleo central. Su determinación es más individualizada y contextualizada, asociados a las características individuales y al contexto inmediato y contingente en que están inmersos los individuos.

Y, la tercera, *la perspectiva sociológica*, enfoque con una larga tradición en el campo de las representaciones es el que se conoce como la Escuela de Ginebra desarrollado inicialmente por Willem Doise y continuado por autores como Alain Clemence, Fabrice Lorenzi Cioldi, Dario Spini, entre otros. Con este enfoque surgió uno de las primeras aportaciones que cuestionaban el carácter consensual de las representaciones sociales. Más que opiniones consensuales, las representaciones sociales son “principios organizadores de posiciones que se adoptan respecto a referencias comunes, y a menudo permiten una gran variación entre los individuos” (Doise, 1991:33). Una definición más reciente insiste en el carácter compartido y, al mismo tiempo, potencialmente divergente de las representaciones tanto a nivel intragrupal

como interindividual: Una representación social es entonces constituida por una red de significados más o menos divergentes dependiendo de la fuerza de las discusiones alrededor de ese objeto. Al mismo tiempo, estos significados diferentes tienen que ser más o menos compartidos para ser introducidos en las conversaciones cotidianas.

Tania Rodríguez, en su artículo *Sobre el estudio cualitativo de la estructura de las representaciones sociales*¹⁰, afirma que:

esta aproximación se ha centrado sobre todo en la profundización del proceso de anclaje, mediante el cual una representación entra en el dominio de lo familiar, en el entendido que este proceso está mediado por la posición social que ocupan los individuos. Metodológicamente, estos estudios se apoyan en materiales lingüísticos, sobre todo, conjuntos de palabras jerarquizadas y producidas en cuestionarios o asociaciones de palabras, y los datos se analizan para descubrir variaciones interindividuales mediante técnicas de análisis factorial (tradicional y de correspondencias), análisis multivariados, como las escalas multidimensionales, o el análisis de regresión múltiple (2007:165).

A manera de conclusión, como afirma Banchs (200:39), la perspectiva procesual privilegia: un paradigma socioconstructivista que trata de descubrir, en toda su riqueza simbólica, significados cambiantes; a los sujetos sociales, sus prácticas, sus discursos, su lenguaje y su comunicación; y a los sentidos y significados que se derivan de las representaciones sociales. La perspectiva estructuralista privilegia un paradigma positivista, que trata de corroborar, confirmar, clasificar hipótesis, técnicas y métodos; a los seres humanos y su praxis de conductas; retoma las cogniciones, los esquemas para

¹⁰ Publicado en el texto titulado *Representaciones Sociales. Teoría e Investigación*, en el (2007), y coordinado por Tania Rodríguez Salazar y María de Lourdes García Curial. Universidad de Guadalajara. México.

establecer estructuras de organización lógica y se centra en mecanismos de procesamientos con una tendencia hacia un reduccionismo cognitivo y la perspectiva sociológica privilegia los principios organizadores de posiciones que se adoptan respecto a referencias comunes, y a menudo permiten una gran variación entre los individuos.

Este estudio asume la perspectiva procesual, teniendo en cuenta sus estatus epistemológico, sus condiciones de producción y circulación y su proceso de conformación (Ver la Figura 4. Condiciones de producción, procesos y estatus epistemológico de las Representaciones Sociales).

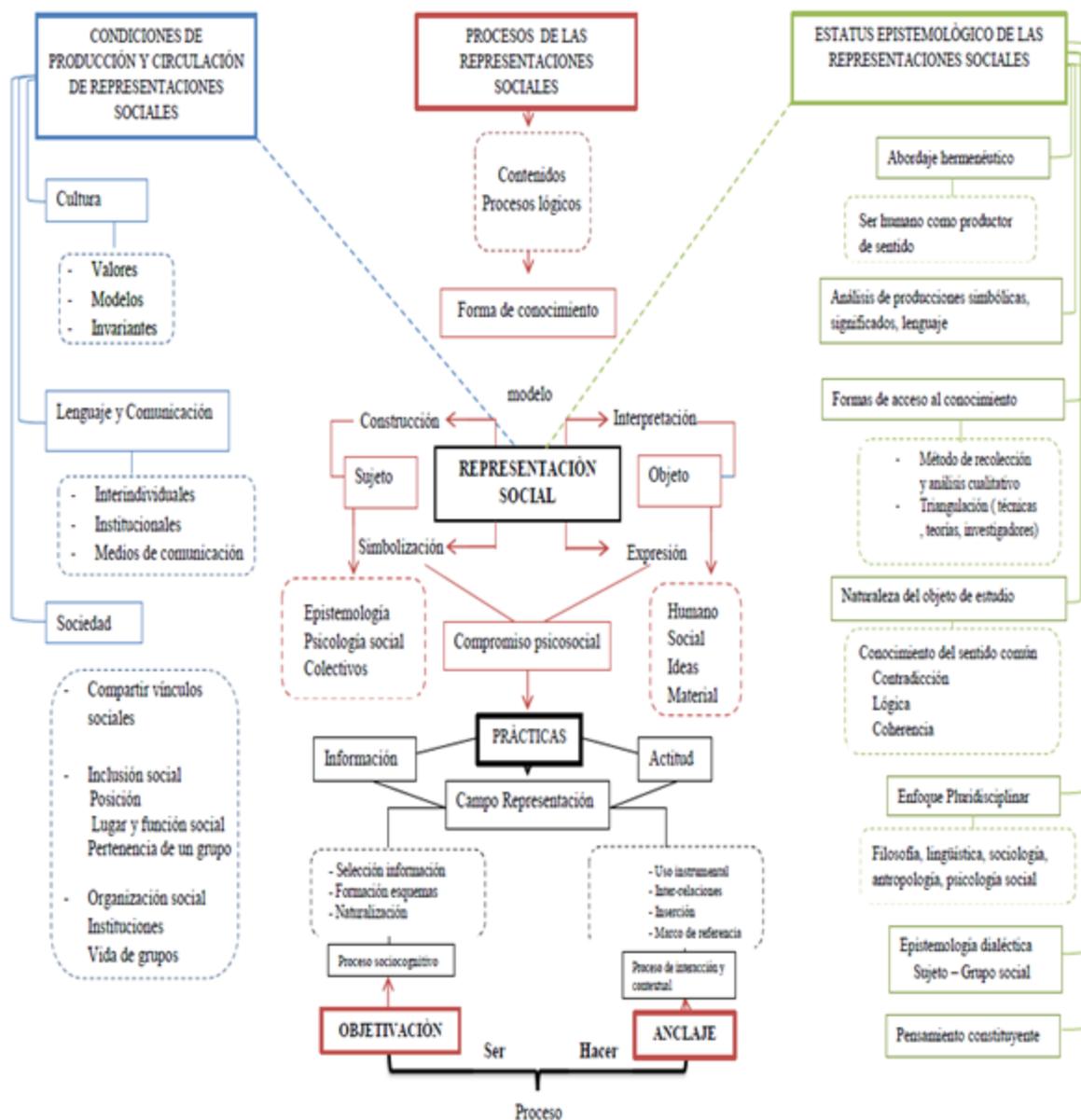


Figura 4 Condiciones de producción, procesos y estatus epistemológicos de las Representaciones Sociales.

Fuente: Alfonso, N. (2014).

1.3 Estudios Fundamentales sobre Representaciones y Prácticas Investigativas.

Los estudios sobre representaciones sociales ocupan un lugar relevante en las ciencias sociales, sobre todo en las últimas décadas, en la medida que: han posibilitado que “el lenguaje y la cognición se constituyan como dimensiones básicas de la cultura y la vida cotidiana”(Rodríguez, 2007:157); han favorecido la constitución de subjetividad social, defendiendo la importancia del sujeto en su carácter generador en los espacios sociales en que actúa y “desde una perspectiva histórico-cultural, la subjetividad abre nuevas opciones para el desarrollo de las representaciones sociales y, sobre todo, permite una integración entre lo individual y lo social” (González, 2008:227); han “producido una diversidad de concepciones o definiciones que indican un nivel de elaboración asociado con diferentes tipos de investigaciones cada uno con su propio sesgo” (Castorina & Kaplan, 2003:11) y motivado estudios que producen, recrean y modifican el curso de las interacciones y las prácticas sociales (Echebarria & Fernández & González,, 1994:341).

Para elaborar las consideraciones sobre la contribución y la importancia de las representaciones sociales a las ciencias sociales, cuatro tipos de documentos fueron reseñados: artículos divulgados en revistas (48), contribuciones individuales o grupales a obras colectivas (21), obras y estudios individuales o grupales publicados por sus autores o por instituciones de carácter nacional e internacional (24) y las investigaciones financiadas por Colciencias¹¹(17).

¹¹ Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia.

El contenido de los estudios sobre los balances de la investigación sobre representaciones sociales, como sugiere Banchs (2000:3.1), “constituyen al mismo tiempo un enfoque y una teoría”. Ha habido diversas formas de abordaje, de apropiación de los contenidos teóricos. Cada forma marca un estilo de trabajo estrechamente vinculado con los objetivos del investigador y con el objeto de su investigación. En este sentido, se contextualizan: estudios fundamentales sobre representaciones sociales; posturas teóricas y metodológicas de las representaciones sociales; importancia desde una mirada reflexiva a la teoría de las representaciones sociales; las representaciones sociales y sus contribuciones al saber sociocultural en el contexto latinoamericano y planteamientos centrales de los estudios que abordan las representaciones sociales y las prácticas investigativas.

1.3.1 Los estudios fundamentales.

Se retomaron 13 estudios de los 14 investigadores más referenciados en el contexto de la investigación en Representaciones Sociales (Alfonso, 2006). Podríamos sostener que el punto de partida de los estudios sobre Representaciones Sociales lo constituye la propuesta teórica de Moscovici, en su texto *Psicoanálisis, su imagen y su público* (Moscovici, 1979), en él presenta una perspectiva rica en contenidos, innovadora abierta a futuros desarrollos y con una clara crítica al conductismo y al positivismo dominante en la época.

Existe una amplia gama de objetos de investigación de las representaciones

sociales -reseñadas por (Abric, 2001a ; Castorina & Kaplan, 2003; De Rosa, 2006; Farr, 1986): el psicoanálisis (Moscovici, 1961), salud, enfermedad (Herzlich, 1973), cuerpo humano y enfermedad mental (Jodelet, 1976/1983), estilos de comportamientos y la inteligencia (Mugny y Caragugaty, 1989), la infancia (Chombart, 1971), relaciones intergrupos (Doise, 1978); artesanado (Abric, 197 y Flament, 1984 / 1989), la inteligencia (Mugny y Carugati, 1985), construcción de conocimientos de niños (Castorina y Lenzi, 1992), conflicto de grupos (Echebarria y otros, 1996). Siguiendo a Jodelet (1984), quien hace la distinción y ubicación de distintos investigadores de la teoría, encontramos sectores claves de aplicación: la comunicación social, la difusión y asimilación de conocimientos, en el campo educativo, en el campo de la salud, en la genética de las representaciones y la formación de distintas concepciones sobre la realidad dentro de un grupo, entre otras.

En cuanto a las orientaciones metodológicas, Serge Moscovici, desde el enfoque procesual, se caracteriza por considerar que para acceder al conocimiento de las representaciones sociales se debe partir de un abordaje hermenéutico, entendiendo al ser humano como productor de sentidos y focalizándose en las producciones simbólicas, de los significados, del lenguaje a través de los cuales los seres humanos construimos el mundo en que vivimos. Se privilegia entonces recolección de información y el análisis cualitativo. Así, podríamos decir que se ha generalizado el empleo de cuestionarios estructurados y semiestructurados aplicados a distintas muestras de la población, las entrevistas en profundidad, el análisis de contenido de los relatos y de las fuentes documentales (periódicos, revistas, biografías, novelas, películas).

De otro lado, se ha venido posicionando una tendencia estructuralista liderada por Abric (2001a), Flament (1984) y Páez (1987) que focaliza la estructura de las representaciones sociales, haciendo uso del método experimental o bien de sofisticados análisis multivariados que permiten identificar esa estructura.

Denise Jodelet (1984:479-480) señala que a medida que la teoría de representaciones sociales se ha venido precisando, se han delimitado campos de investigación con 6 ópticas diferentes. El énfasis en cada una de ellas está en la manera de formular cómo se elabora la construcción psicológica y social de la representación: *La primera*, se limita a la actividad cognitiva con la que el sujeto constituye su representación; teniendo en cuenta que las representaciones tienen dos dimensiones: de contexto y de pertenencia. Los estudios que más se destacan son los de Abric (1971) y Flament (1971).

La segunda, se considera que el sujeto es un productor de sentido, por lo que se acentúan los aspectos significantes de la actividad representativa. La representación también es considerada como expresión de una sociedad determinada. Se destacan los estudios de Herzlich(1973) y M.J. Chombart de Lauwe(1971). *La tercera*, trata a la representación como una forma de discurso y desprende sus características de la práctica discursiva de sujetos situados en la sociedad (Castorina, 1992 y, Lenzi & Kaplan, (1995).

La cuarta, considera la práctica social del sujeto en tanto que derivada de las

ideologías o posiciones relacionadas con el lugar que ocupa en la sociedad. (Echebarria & Álvarez, 1996). *La quinta*, es el juego de las relaciones intergrupales el que determina la dinámica de las representaciones (Doise, 1972). Y, *en la sexta*, más socializante, convierte al sujeto en portador de determinaciones sociales y de visiones estructuradas por las ideologías dominantes (Bourdieu, 1980).

1.3.2 Posturas Teóricas y Metodológicas de las Representaciones Sociales.

Se retoman *los* trabajos de Rodríguez sobre ‘El debate de las Representaciones Sociales en la Psicología Social’ (2003) y ‘Sobre el estudio cualitativo de la estructura de las representaciones sociales’ (2007), muestran *posturas teóricas y metodológicas de las representaciones sociales*. Los agrupa en cuatro ejes: *Uno, la fundamentación epistemológica*, donde retoma las cuatro fuentes principales que influyeron a Moscovici (1986) a desarrollar la teoría de las representaciones sociales: “Emile Durkheim y su concepto de representaciones colectivas; Lucien Lévy-Bruhl y sus planteamientos sobre el pensamiento primitivo, Jena Piaget y su teoría sobre la construcción del mundo en el niño y Freud con su análisis de la sexualidad infantil” Igualmente, afirma que la representación social es un producto de nuestra era moderna. Su surgimiento ha sido favorecido por el desarrollo de la ciencia y por los procesos de difusión de que es objeto, de esto se deriva la estructuración de un nuevo sentido común que obtiene sus nutrientes más directos del saber científico y cuya naturaleza no puede entenderse como simple vulgarización y/o distorsión de los contenidos científicos, sino como procesos de reelaboración creativos de los mismos (Moscovici & Hewstone, 1986:685).

Wagner y Elejabarrieta (1994) citados por Rodríguez, plantean que en la investigación sobre representaciones sociales se pueden distinguir tres campos fundamentales:

La ciencia popularizada, que caracteriza la perspectiva de investigación original de las representaciones como conocimiento de sentido común que populariza y se apropia de la divulgación científica. Los temas de este campo de indagación son las teorías científicas, el psicoanálisis, el marxismo, etc.

La imagen cultural, que aborda la construcción cultural de los objetos que pueblan el mundo social, centrándose, en el análisis de objetos con una historia larga, como el género, la sexualidad, la mujer, el matrimonio, la enfermedad y la locura entre muchos.

Condiciones y acontecimientos sociales, donde las representaciones que prevalecen tienen un corto plazo de significación para la vida social. Los temas característicos de este campo giran alrededor del conflicto social, tales como la desigualdad social, la xenofobia, los conflictos nacionales, los movimientos de protesta, el desempleo, el aborto, el debate ecológico y el movimiento feminista, entre muchos otros (Rodríguez, 2003:57)

Siguiendo con Rodríguez (2003:59), argumenta que “los presupuestos epistemológicos y ontológicos que orientan la teoría de las representaciones sociales es dialógica, rechaza la racionalidad positivista, el giro hermenéutico, la dimensión construida de los hechos sociales, la naturaleza social del conocimiento científico, el reconocimiento de la naturaleza simbólica e histórica de la realidad social, la importancia del concepto y fenómeno de la reflexividad, la naturaleza relacional de los fenómenos sociales, entre otros”.

Dos, lo social y el carácter consensual de las representaciones sociales, el consenso que caracteriza a las representaciones sociales es dinámico, no significa uniformidad ni excluye la diversidad. Así se distinguen tres clases de representaciones: “1) Representaciones hegemónicas, uniformes o coercitivas, que tienden a prevalecer en las prácticas simbólicas y afectivas. 2) Representaciones emancipadas, que se derivan de la circulación de conocimiento e ideas pertenecientes a subgrupos; 3) Representaciones polémicas, aquellas que son expresadas como aceptación y resistencia y creadas en conflictos sociales” (Moscovici (1988) citado por Rodríguez, 2003:61).

Tres, la relación individuo y sociedad, según Rodríguez (2003), Moscovici, Jodelet, Wagner, Doise, entre otros, conceden un valor esencial a la interacción y al contexto en la elaboración de las representaciones sociales, se insiste de diferentes maneras en que son conocimientos socialmente elaborados y compartidos. La teoría de las representaciones sociales integra una explicación psicológica y social, Es decir, que otorga importancia tanto a los aspectos cognitivos, los cuales no pueden ser negados, y a los aspectos de constitución social de lo real, así como a la génesis y funciones sociales de las mismas. Cuando se estudian las representaciones sociales se deba abordar tanto la cultural como el pensamiento de los sujetos sociales.

Cuatro, representaciones sociales y prácticas sociales, su relación cumple con dos funciones: para orientar o guiar la acción y justificar los conocimientos que se derivan. De este modo, se afirma “que si bien las personas actúan de acuerdo con sus representaciones, también las personas cambian sus representaciones en función de sus

comportamientos y prácticas” (Rodríguez, 2003:69).

Ahora bien, Rodríguez, precisa que las narrativas constituyen una perspectiva ideal para el abordaje del estudio de las representaciones sociales, por cuanto es posible considerar significativas las pertenencias grupales e institucionales. Representa un acceso a las representaciones sociales en concordancia con las prácticas cotidianas y sus contextos, posibilitan las relaciones humanas complejas en la medida en que nos habilitan para informar y actuar simultáneamente sobre los demás. Las narrativas son instrumentos para superar el dilema de la investigación empírica de las representaciones sociales, tiene la ventaja de recuperar el carácter temporal de la experiencia y los referentes sociales y culturales, esto vincular lo colectivo con lo individual. A través de ellas se comprenden los cambios en los acontecimientos y las circunstancias y, en la conciencia de los actores.

1.3.3 Importancia de la teoría de las Representaciones sociales.

Se fundamenta en el trabajo de De Rosa (2006) ‘*¿Por qué es importante? Notas inspiradas en una mirada reflexiva a la teoría de las representaciones sociales*’, plantea el lugar de la teoría de las representaciones sociales, desde el punto de vista científico como institucional. Evidencia la expansión el campo de la investigación en representaciones sociales, que a partir del corpus de las representaciones sociales que permanentemente se actualizan dentro del marco del Doctorado Europeo de Representación Social y Comunicación, se han encontrado alrededor de 5000

referencias, con una producción en 40 naciones ubicadas en todos los continentes:

Los resultados muestran la mayor concentración de publicaciones en Francia, Italia, España, el reino Unido, Brasil, Suiza, México, Venezuela, Austria, Alemania, Portugal, Canadá y Argentina. [...] éste es un ejemplo estático de una realidad muy dinámica, donde la imagen cambia en función del aumento de la productividad científica de los grupos de investigadores existentes, la aparición de nuevas unidades o redes de investigación, la publicación de disertaciones de doctorado o incluso las iniciativas de investigaciones individuales que promueven la disciplina organizando un encuentro sobre las representaciones sociales. [...] A partir de estos datos, tenemos una evidencia empírica de que, de hecho, la comunidad científica inspirada por la teoría de las representaciones sociales se ha convertido en una comunidad multigeneracional, multicultural y multilingüe abierta a los enfoques multimetodológicos y multidisciplinarios (De Rosa, 2006:84-86).

Para Moscovici & Marková (2003), las representaciones sociales además de constituir un objeto de investigación alrededor del cual giran al menos dos teorías (las teorías de la influencia de las minorías y de la decisión colectiva) y la esencia de la visión cambiante y dinámica de la teoría de las representaciones sociales, la innovación es un estilo intelectual y una práctica de vida.

Ahora bien, De Rosa (2006), hace un análisis de los conceptos relacionados con la naturaleza integradora y distintiva de la teoría de las representaciones sociales, evidenciados en: a) Imágenes e imagería colectiva, b) Actitudes y representaciones sociales, c) Cognición social y representación social d) Comunicación y representación social, e) Identidad multidimensional y representación social, f)

Memoria flash y representación social y, g) Análisis del discurso y representación social.

1.3.4 Contribuciones al saber sociocultural desde las Representaciones Sociales.

Denisse Jodelet (2000), en su trabajo sobre *‘Representaciones Sociales: contribución a un saber sociocultural’*, plantea que las representaciones sociales constituyen un aparato teórico heurístico para profundizar el conocimiento de la realidad social y para ofrecer los medios de intervención sobre ésta. Desde esta perspectiva, la investigación en representaciones sociales en América Latina ha encontrado un escenario fecundo para enfocar el juego de la cultura y de sus especificidades históricas, regionales, institucionales y organizacionales sin caer en un particularismo para el intercambio y la cooperación.

En efecto, como afirma Jodelet (2000:11): “en el plano metodológico, los autores que pertenecen a distintos países de América Latina, privilegian una aproximación cualitativa de los fenómenos estudiados para acercarse, en la dinámica de sus sistema, a las significaciones que subyacen en los últimos espacios de práctica y pertenencia, a la construcción de mundo cotidiano; y a la intervención como mediación de las relaciones de los hombre entre sí y con su medio ambiente, natural, material y social”.

En consecuencia, el modelo de representaciones sociales en América Latina, asume unas características diferenciadoras debido al alcance crítico, a la perspectiva de

intervención presente en toda su dinámica y aspectos sensibles, tales como:

Adecuación de objetivos de comprensión de los individuos y de los grupos sobre y con los que los investigadores trabajan y, centrado en el estudio del pensamiento social, es decir, en la manera en que las comunidades humanas expresan y viven su relación con los objetos que los afectan, manera siempre particular y original en que se trata de entender las formas propias, permite abrirse al decir y el hacer de estas comunidades, para penetrar su sentido y restituirlo en su autenticidad. Jodelet (2000:15-16)

Jodelet (2000) describe las contribuciones de las representaciones sociales al saber sociocultural alrededor de: a) La comprensión de lo simbólico, lo histórico y lo cultural, debido a que los objetos que se estudian están inscritos en un contexto social y cultural y en un tiempo histórico. b) La cultura, historia y representaciones sociales, como una manera de reintegrar la dimensión social en el enfoque de los sistemas simbólicos, considerando condiciones de producción y de transmisión de las representaciones sociales que ofrecen una visión de arraigo de los individuos en su sociedad. c) Cultura y construcción de los conocimientos, se sitúa en el presente de los discursos, las prácticas y las representaciones integrando la consideración de su génesis y arraigo por el pasado, toma en cuenta la incidencia que las relaciones sociales concretas en una colectividad dada pueden tener sobre la construcción del conocimiento, relacionando el contenido y funcionamiento de este conocimiento no solo las interacciones sociales, sino también las relaciones entre grupos distintos, las relaciones de poder que repitan las dimensiones propiamente culturales. d) Cultura Global y conocimiento común, la aproximación desde las representaciones sociales, dan cabida a una complejidad en el análisis que permite ofrecer los marcos para examinar el

papel de los factores sociales en la formación y el funcionamiento del conocimiento común y liberar los sistemas de interpretación y de pensamiento colectivos, en sujetos que son siempre sociales por sus lazos de intercomunicación y su inscripción en un contexto sociocultural y su marco histórico.

Así es que, la teoría de las representaciones sociales tiene un reconocimiento desde: Una dimensión ética, por cuanto se encuentra en el examen de las prácticas sociales que deben someterse a consideraciones morales. La ética aparece como un modo de regulación así como de subversión de ciertas prácticas dictadas por normas institucionales o funcionales o por intereses de grupos; Dimensión axiológica, que orienta la conducta humana, del ideal que debe ser favorecido y defendido y, una dimensión epistemológica, llamada a remontar el fracaso del ideal de verdad y los riesgos del relativismo ligados de que toda realidad es construida. Jodelet (2000).

1.3.5 Planteamientos centrales de los estudios que abordan las representaciones sociales y las prácticas investigativas.

En este sentido se han agrupado desde tres campos de acción: en los dos primeros se hace una descripción detallada por ser documentos pertinentes al objeto de estudio, ya sea desde su perspectiva conceptual o metodológica. El tercero retoma los proyectos de investigación financiados por Colciencias sobre la temática.

Primero: Estudios de representaciones sociales que retoman la ciencia, la

tecnología y el conocimiento como objetos de investigación:

1) *Percepción que tienen los colombianos sobre la ciencia y la tecnología*, Julia Patricia Aguirre Guzmán (2005), este libro que muestra el resultado de la encuesta institucional de la percepción de la ciencia y la tecnología aplicada a cuatro grupos de opinión - objetivo: ciudadanía en general, profesores universitarios, docentes de colegios públicos y privados y, empresarios. Retoma las publicaciones originadas desde esta misma perspectiva en Brasil, Argentina, España y Uruguay.

Las cuatro temáticas de indagación fueron: imaginario social sobre la ciencia y la tecnología, valoración del conocimiento científico y tecnológico, fuentes de información a través de los medios de comunicación y, percepción de ciencia y tecnología local. Las conclusiones derivadas del estudio giran alrededor de los siguientes aspectos: actitud favorable hacia la ciencia y la tecnología, la ciencia como actividad social sustituida por el imaginario de la tecnología privándola de sus finalidades iniciales, en donde los medios de comunicación inciden en la capacidad de la gente de formarse un imaginario social sobre este tema; la valoración y aplicación del conocimiento relacionadas con el tema de apropiación y función social, están poco arraigadas cuando se trata en general de otros resultados concretos que no sean sobre salud; se evidencia una actitud básicamente pasiva frente a los contenidos científicos y tecnológicos que proponen los medios de comunicación.

La formación de una cultura científica está dada por la circulación y uso de la

información científica y tecnológica se intuye que el reflejo del poco interés de los medios de comunicación por conocer sobre el sentido de hacer ciencia y tecnología en nuestro país; Escasa contribución al sistema educativo al estímulo de una cultura científica en los profesores y estudiantes de educación básica, resalta la necesidad de modernización industrial basada en ciencia y tecnología. En términos generales, y en opinión de Aguirre, la encuesta da unas primeras luces sobre la percepción de la ciencia y la tecnología en Colombia, en otras palabras, sobre qué ciencia estamos hablando en Colombia.

2) *Percepción social de la ciencia en Colombia*, (Ardila, 2000). Este estudio devela como es la inserción social de la ciencia en la sociedad, su valoración y su comparación con otras formas de entender el mundo y su relación con el auge de la investigación. En la muestra estudiada participan 2000 personas (1000 mujeres y 1000 hombres) de diferentes niveles educativos: primaria (400), bachillerato (400), ciclo tecnológico (400), Universidad (400), postgrado (400), de zonas rurales y urbanas. Los resultados indican que existe una valoración alta de la ciencia, probablemente mayor de la que supondría por nuestra tradición. Mostró que las personas conocen la diferencia entre ciencia y tecnología -aspecto que difiere con el estudio anteriormente mencionado- y que la ciencia se valora más que la política. Los colombianos tienen fe en las posibilidades de la ciencia y considera que la ciencia ha ayudado a mejorar la vida humana.

3) *Espacios, Imaginarios y Representaciones. La divulgación científica y tecnológica en*

diarios argentinos de cobertura nacional, (Beltrán, Bernal & Ratto, 2004): analizó los principales tópicos de discurso sobre ciencia y tecnología ofrecidas como parte de las producciones de divulgación elaboradas en universidades y centros de investigación entre 1987 y 1989 y en 1992. Indagó la frecuencia de aparición de tópicos de discurso sobre ciencia y tecnología generados y reproducidos por cuatro diarios matutinos de cobertura nacional argentinos en septiembre de 1999.

El estudio concluye que los espacios que atribuyen a temas de ciencia y tecnología en los medios gráficos matutinos de aparición diaria en la argentina resultan considerablemente bajos, la tendencia al descenso, que comenzó a registrarse a mediados de la década de 1980. Asimismo, sucede en los suplementos y secciones especializadas de los dos diarios de mayor relevancia en circulación y capacidad de influir en la generación de estados de opinión. Finalmente, plantea el estudio, que han surgido un conjunto de observaciones consistentes apegadas a “los mitos clásicos que se asocian a la figura del investigador como el sujeto distraído / desconectado con la realidad y sin comprometido con los usos de las tecnologías o productos que genera” (Beltrán, Bernal & Ratto, 2004:18).

4) *Ciencia y científicidad en la televisión educativa*, (Gálvez & Waldegg, 2004), describe las representaciones sociales de la Ciencia presente en los programas de televisión utilizados como material didáctico básico para la asignatura de biología de la telesecundaria. El estudio identificó las siguientes representaciones la ciencia descubre la realidad, indaga las leyes de la naturaleza, es acumulativa y lineal; la

observación como base del conocimiento, el carácter inductivo del conocimiento científico, carácter utilitario de la ciencia; conocimiento científico y conocimiento no científico; el mito de la cientificidad del conocimiento científico. Las representaciones de la ciencia se encuentran influidas por concepciones y valores culturales diversos y reflejan las aspiraciones y preferencias socioculturales de la comunidad que las produce.

5) *The Representations of Students, as a means of Practical Knowledge and the learning of Scientific Knowledge at school*, (Rangel, 1997). Plantea el análisis de las representaciones sociales y la formación de conceptos e imágenes que expresan en las prácticas y conocimiento del sentido común y las relaciones con el conocimiento científico en la escuela. Asimismo expresa una reflexión acerca de la necesidad de comprender los procesos de conocimiento escolar diarios y su aporte al logro de conocimiento científico.

6) *Les Representations de la recherche dans un domaine de la psychologie de l'education*, (Courtial & Kerneur, 1996), describen la dinámica de las representaciones colectivas mentales de los científicos que trabajan en psicología educativa. Retoma los artículos científicos publicados y que están en la red los resultados permitieron develar el impacto de la psicología cognitiva y sobre los nuevos métodos que permiten un nuevo conocimiento que se han producido en la investigación en educación.

7) *Czech Social Scientists Representations of the Phenomenon “Social Representations* (Fryba, 1995), plantea que las representaciones sociales que tienen los científicos sobre su propio campo de las Representaciones Sociales, el cual permitió plantear aspectos de avance a nivel teórico y metodológico, así como los problemas básicos alrededor de las Representaciones Sociales.

Segundo. Estudios de representaciones sociales en el marco de la educación:

1) *Representaciones sociales y formación de profesores*, (López, 1996), exploran y caracterizan las representaciones sociales que los profesores universitarios presentan sobre sus procesos de formación docente y su práctica educativa. Se realizó la entrevista en profundidad a 21 profesores y se evidenció que las representaciones sociales de los docentes están construidas desde actitudes y que dan más importancia a los elementos de tipo afectivo - social que reflexivo e intelectual.

2) *Representaciones sociales y prácticas pedagógicas no formales* (Calonge, 2002) realizó una reflexión en torno a la conformación de la línea de investigación sobre las prácticas sociales y representaciones sociales para el doctorado en educación de la Universidad Central de Venezuela, que rescata la “influencia de las prácticas sociales como determinantes en el cambio o génesis de las representaciones sociales, afirman que la práctica ejerce una acción directa sobre las modalidades del pensamiento. Esto significa una postura epistemológica y técnica donde la acción no es una consecuencia de eso que llama el enfoque cognitivista, tratamiento de la información, sino que este último es un subproducto de la práctica.

3) *Representaciones sociales del saber pedagógico*, (Sánchez, 2005). describe las representaciones sociales que tienen los estudiantes sobre procesos de aprendizaje, de enseñanza, de evaluación y del ser profesor. Se realizaron 45 entrevistas abiertas, semiestructurada a estudiantes de sexo femenino. Concluye que las representaciones de los estudiantes reflejan una agregación y complejización simple de contenidos temáticos. Podríamos decir que los estudiantes no logran niveles de aprendizaje constructivista complejo.

3) *Representaciones sociales que sobre el niño tienen los profesores de primaria*. (Domínguez, 2003), coteja las representaciones sociales que sobre el niño tienen profesores de escuelas públicas y privadas. Se utilizó un cuestionario escala Likert para medir la información y la actitud sobre el niño. Se encontraron diferencias en la manera de representarlos, en relación con los niveles de formación e información de los profesores (grados académicos, estudios sobre educación). El niño es visto de una manera más integral, por parte de los profesores de la escuela privada según el estudio.

4) *Representaciones, imaginarios e identidad. Actores de la educación superior*, (Ruiz, 2003), presenta cuatro trabajos resultados de investigación, en donde se profundiza en el conocimiento de los modos en que los actores se desenvuelven en su individualidad en los escenarios escolares de la educación superior, tomando en cuenta las Representaciones Sociales, imágenes, pensamiento y creencias que construyen en torno a sus roles como docentes, estudiantes, investigadores o

funcionarios, el sujeto se convierte en el eje de análisis.

5) *En busca de las representaciones sociales que el docente construye de estudiantes y profesores normalistas*, (Villegas, 2004), reconoce el significado de ser docentes para estudiantes y profesores normalistas, en los inicios del siglo XXI desde la perspectiva de historia de Vida.

6) *Representaciones sociales y estrategias de reproducción social. Una aproximación desde las historias de vida*, (Belloc, 2001), las representaciones que los estudiantes y sus familias construyen en relación al porvenir, factores mediadores de sus prácticas migratorias y que varían según la posición que ocupan en el espacio social. Muestran que el éxito o fracaso de las estrategias de inversión en el campo cultural, es decir, si la movilidad espacial de quienes aportaron a la educación como medios de superación, estuvo acompañada de una movilidad social efectiva si por el contrario las estrategias implementadas resultaron insuficientes para contrarrestar el efecto de destino de las coacciones asociadas a una posición desfavorable en el espacio social.

Estudios de Representaciones Sociales y Practicas Investigativas auspiciados por Colciencias, caracterizados por:

1). *Las representaciones sociales y la interdisciplinaridad*, hasta hace unos cuantos años era lugar común en las diversas disciplinas y especialidades el reconocimiento de que cada disciplina contaba con su propio sistema de conocimientos, categorías y conceptos para dar cuenta de la parte de la realidad que le correspondía

estudiar. Esta visión inserta en una tradición positivista ha sido sustituida poco a poco y la representación de las representaciones sociales es pertinente para tratar los objetos que surgen de numerosos campos de la psicología social y que tiene carácter interdisciplinario en tanto las preocupaciones de disciplinas cercanas (Jodelet y Guerrero, 2000).

Así se evidencia en los objetos de investigación asumidos en los proyectos: tecnologías de la comunicación (López y Méndez, 2005); construcción de ciudadanía (Ramírez y Salgado, 2005) y (Naranjo, 2001), concepciones políticas y transformación de actitudes (Alvarado y Ospina, 2004); infancia y bienestar (Arias, 2002); identidad nacional (Herrera, Pinilla y Suaza, 2002), cuerpo (Toquita, 2002); cultura y desarrollo rural (Múnera, 2002); justicia (Posada, 2002); identidad femenina (Tenorio, 2002); movimientos indígenas (Ulloa, 2002), chiste gráfico (Puche, 2001); paternidad y maternidad (Puyana, 2001); familia (Alzate, 1998).

2) *Las representaciones sociales y la cuestión metodológica*: los autores ya sea directa o indirectamente remiten al concepto de representaciones sociales empleado por Moscovici o Jodelet, entendidas como teorías que interpretan y elaboran lo real, como creaciones o producción colectiva elaborada por los sujetos, como conjunto organizado de juicios, actitudes, percepciones, imaginarios, concepciones e información, que determinado grupo elabora sobre un objeto, como formas de conocimiento socialmente elaborado y compartido, como conocimiento de sentido común y como programas de percepción o construcción que sirven como guías de acción y lectura e instrumento de la

realidad.

En los 18 estudios incluidos existe una homogenización en los diseños y muestras empleadas: privilegian un corte etnográfico, descriptivo, histórico, estudio de caso, evaluativos, comparativos a partir de los relatos, documentos, textos, gráficos, cuestionarios, entrevistas, programas de televisión, y demás. El análisis de contenido es la estrategia básica empleada en el análisis de los datos. El análisis cuantitativo y cualitativo es referido en el informe final de la percepción social de la ciencia (Ardila, 2000) y el iconográfico (Toquita, 2002).

En consecuencia, la investigación sobre representaciones sociales en América Latina a nivel general y en Colombia específicamente, se caracteriza por: los cuestionamientos sobre las identidades nacionales y la organización de los sistemas de valores propios a los países donde coexisten formas de vida tradicionales y modernas; la importancia que tienen los contextos sociales y económicos que moldean las demandas sociales los cuales debe satisfacer la investigación y la intervención. Escenario que evidencia aspectos epistemológicos y metodológicos dados por la lucha contra la importación de modelos y técnicas propuestas por los círculos dominantes, la invención de nuevas técnicas de aproximación y de intervención sobre las comunidades y la creatividad intelectual en el encuentro entre distintas corrientes de pensamiento y distintas disciplinas. En lo metodológico, se privilegia una aproximación cualitativa de los fenómenos estudiados para acercarse, en la dinámica de su sistema, a las significaciones que subyacen en los distintos espacios de práctica y pertenencia, a la

construcción del mundo cotidiano; y a la intervención como mediación de la relaciones de los hombres entre sí y con su medio ambiente natural, material y social.

Igualmente, el balance documental ofrecido sobre *representaciones sociales* y *prácticas investigativas*, muestra que si bien solo existe un estudio que tenga como propósito central analizar las prácticas investigativas desde las representaciones sociales, el interés de las investigaciones se ha orientado hacia el estudio de algunos aspectos de las prácticas investigativas. Es decir, se podría afirmar que una indagación focalizada expresamente sobre la relación prácticas investigativas de los profesores investigadores en educación y representaciones sociales de las mismas esta por realizarse; en consecuencia esta investigación pretende contribuir a llenar este vacío.

Capítulo 2.

Contexto histórico de las prácticas investigativas en educación

Este capítulo del estudio, propone plantear un panorama de la investigación en educación en Colombia. Este balance se realizó a partir de los estudios que han producido autores e instituciones preocupados por su impulso y cohesión por otorgarle un lugar -a la investigación educativa- en la construcción y el diálogo de lo público desde el contexto nacional, especialmente a partir de la década de los años sesenta del siglo XX. Esta década constituye, el punto de partida del primer balance de la capacidad investigativa en educación.

Por parte de las instituciones relacionadas con la investigación y la educación se establecieron estrategias para su consolidación. Este proceso se jaloneó desde el Movimiento Internacional para la Aplicación de la Ciencia y la Tecnología al Desarrollo, la política científica nacional, convirtiéndose en uno de los ejes de los programas de cooperación internacional impulsados por organismos como las Naciones Unidas -ONU y la de Estados Americanos -OEA.

En este sentido, mientras:

Nuestros sistemas educativos funcionen bien y tengan capacidad de innovar es necesario que exista conocimiento y capacidad de reflexionar sobre sus prácticas. En un mundo complejo, y que se caracteriza por el rol creciente de la ciencia y la tecnología, las decisiones políticas y prácticas en los distintos niveles del sistema descansan en una amplia base de información y conocimientos (Bresson, 2007 citado por Martinic, 2008:1) [...]. La

investigación educativa produce un conocimiento clave para el diseño de políticas y la toma de decisiones. Gracias a la investigación es posible contar con diagnósticos; hipótesis sobre las causalidades de los problemas y bases que fundan la racionalidad de estrategias y políticas de acción. En América Latina la inversión pública en educación ha aumentado significativamente. Sin embargo, la inversión en investigación educacional sigue una tendencia contraria a la expansión y complejidad que ha adquirido el sector. La inversión es baja y ello ha afectado el campo de la investigación; la formación de investigadores y las bases de conocimiento que sustentan las decisiones y prácticas de cambio educativo (Martinic, 2008:2)

El desarrollo de la investigación en educación en Colombia, es compleja por cuanto su reconocimiento social y alcances han sido objeto de controversia, los estudios que a continuación se relacionan plantean los avances que ésta ha tenido y sus aportes a su configuración como campo intelectual de la educación (Díaz,1993):

Un primer estudio, de Clemencia Chiappe & Robert Myers (1981), '*El Fortalecimiento de la capacidad investigativa en educación en Colombia (1960 -1981)*', analiza el proceso de crecimiento y consolidación de la capacidad nacional para realizar investigación en Colombia, en las décadas sesenta y setenta del siglo pasado. Las categorías que orientaron la descripción fueron: el clima para la investigación, las capacidades y habilidades de los investigadores, la localización institucional de la investigación, la institucionalización, las metodologías empleadas y las estrategias investigativas utilizadas durante el trienio 1979 - 1981.

De este modo, Chiappe & Myers (1981), plantean que a la investigación educativa

en el contexto de los años estudiados, se le dio gran importancia, principalmente, en los círculos académicos. Encontraron que la tradición investigativa es histórica y de ensayo, formas ampliamente aceptadas en el contexto filosófico, pero que no facilitaban un razonamiento científico de los problemas sociales. Otro aspecto evidenciado, fue el retorno de estudiantes formados en el exterior, especialmente de Estados Unidos. También hacen referencia a la incipiente ayuda financiera de fundaciones internacionales, lo cual produjo una tecnificación de la burocracia del Estado.

De igual manera el estudio de Chiappe & Meyers, estableció que la incursión realizada desde la investigación tradicional produjo un incremento de la demanda en investigación empírica desde donde se derivaron dos tendencias: una crítica reflexiva basada en el análisis del conflicto y en los debates de obras como Marx, Gramsci y la Escuela de Frankfurt y la otra, empírico-positivista basada en la encuesta a hogares, con el objeto de estudiar las relaciones entre educación empleo, modelo instaurado desde Estados Unidos.

La primera tendencia investigativa, afirman los autores mencionados, se refleja en las Universidades Oficiales, donde se goza de moderados apoyos institucionales representados en los sueldos de los investigadores y en muy pocas ocasiones con financiación externa. La segunda, tiende a ubicarse en las Universidades Privadas y en los centros de investigación, a partir de proyectos institucionales financiados por agencias internacionales. Por otra parte, Colciencias (1978), planteó que los principales obstáculos para el desarrollo de la investigación eran: Presupuestos precarios para la

investigación por parte de las universidades, falta de incentivos salariales para profesores dedicados a la investigación; primacía de la docencia sobre la investigación; escaso número de docentes investigadores, la formación postgradual no 'promueve la investigación, inexistencia de mecanismos para promover y coordinar la investigación desde las instituciones de orden nacional como las mismas universidades; deficiente dotación de laboratorios; escasa bibliografía y fuentes de documentación; carencia de oportunidades para asistir a reuniones, seminarios y simposios de carácter científico y una deficiente difusión de trabajos científicos.

En estas dos décadas, la investigación educativa reafirmó un proceso de descentralización institucional dentro de las entidades oficiales, las universidades públicas y privadas y los centros de investigación privados. El 67% de la investigación ya finalizada provenía de las entidades oficiales y de las universidades públicas y el 33% de las instituciones privadas, (universidades y centros de investigación. (Toro y Lombana, 1978). El sector público dominó la producción investigativa en educación, la mayor parte de la investigación se hace en Bogotá, seguida de Medellín y Cali, donde se encuentran un gran número de investigaciones en las universidades o en instituciones privadas. El sector público enfoca la investigación a tareas básicas de recolección de información y a la realización de diagnósticos y evaluación relacionada con la planeación, en las universidades, se concentra la investigación básica.

Asimismo, la tendencia inicial de la investigación educativa, estuvo orientada hacia el crecimiento del sistema educativo donde se plantearon básicamente estudios de

diagnóstico y descriptivos, lo cual favorecía la investigación cuantitativa liderada por institutos y marginando el trabajo analítico impulsado, principalmente, desde las universidades, como una asunción de la investigación cualitativa.

La investigación tiene un gran componente evaluativo, liderada por los centros privados de investigación, que consiguen financiación de agencias internacionales, nacionales y por supuesto del Estado. Los centros de investigación de las universidades se orientan más hacia la investigación básica, lo cual en muchas ocasiones dificultó la consecución de recursos de entidades financiadoras y que se quedó en el contexto de las mismas universidades. A finales de los años sesenta y principios de los setenta, se identifica el surgimiento de la acción investigativa con “el proceso de reunir y articular datos necesarios para la elaboración de programas y proyectos políticos” (Chiappe & Myres, 1981:5), desempeñando el papel instrumental de información y estadísticas, para demostrar procesos que no se han desarrollado plenamente.

Como síntesis, Chiappe & Myers, plantean que:

A partir de 1960, la investigación educativa en Colombia se ha incrementado y ha cambiado mucho. Se ha constituido un grupo de investigadores calificados atraídos de otras disciplinas, por el área educativa. Se ha dado un proceso de diversificación institucional, temática y metodológica manifiesto en el crecimiento de la investigación educativa en los centros privados, en el gobierno y en las universidades. En el momento actual se le otorga mayor atención al contenido y a la calidad del proceso educativo en sí. En efecto, se han iniciado estudios a nivel micro sobre el salón de clases e investigaciones etnográficas que contrastan con la investigación a nivel macro basada en la Economía y la Sociología que caracterizó la investigación educativa durante la mayor parte de la

década de los 60 y 70, así como la investigación, se ha tornado más analítica y sofisticada se ha mejorado la base de la información [...] el desarrollo de la investigación en este período, fue posible por el clima político estable, una actitud más técnica dentro del gobierno, sin embargo, la demanda de la investigación aún es baja y no se ha generalizado un “mentalidad investigativa”, a pesar de la larga tradición investigativa de Colombia (1981:12).

A finales de los años setenta del siglo pasado, se impulsan varias estrategias, que buscaban consolidar y fortalecer la investigación educativa: El Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica Nacional -CIUP-, orienta la investigación hacia la aplicación de métodos y disciplinas de problemas específicos; la institucionalización de la investigación en la Universidad Pedagógica Nacional como parte de la formación de profesores, situación que permite lograr una financiación desde lo público; la institucionalización de la investigación por parte del Ministerio de Educación Nacional, buscando un impacto y planeación de políticas; Colciencias privilegió la investigación educativa de las Universidades Oficiales y respaldó a investigadores a nivel individual, igualmente promovió la realización de seminarios, proyectos conjuntos y diagnósticos nacionales de las necesidades investigativas como una manera de interrelacionar la producción alrededor de la investigación educativa. Igualmente, el Comité Interinstitucional de Investigación Educativa, sostenido por recursos extranjeros, fomentó el debate entre institutos de investigación promoviendo proyectos y actividades investigativas conjuntas (Chiappe, & Meyers, 1981).

Las estrategias promovidas lograron diversificar y estimular la investigación educativa, identificar y llenar vacíos de investigación, interrelacionar a los

investigadores de diferentes instituciones, colaborar con los vacíos de gestión de algunas organizaciones de educación, todo lo anterior permitió promover espacios que motivaran a dar un lugar importante al campo de la investigación en educación y constituir una comunicación entre investigadores, pero no se logró una interacción con los formuladores de políticas, el surgimiento de una comunidad de investigadores en educación logro incentivar la formación de investigadores acompañado de unos ajustes administrativos orientados hacia la investigación.

Un segundo estudio, el de “Estados del Arte de la Investigación en Educación y Pedagogía en Colombia 1989 -1999” (2000), impulsado y financiado por Colciencias, Socolpe e ICFES, permite develar las transformaciones en las fronteras del conocimiento en el campo de la educación y la pedagogía, la investigación educativa y las comunidades conformadas han sido un soporte de expansión y desarrollo que ha permitido la “existencia de un tejido complejo de instituciones, grupos, centros, investigadores, proyectos y líneas de investigación, libros, revistas, doctorados y profesores de alto nivel de formación, dan constancia de las mismas y representan las bases de la capacidad científica endógena” (Henao, 2000:XV).

Este estudio “*Estados del Arte de la Investigación en Educación*”, abordó nueve líneas temáticas (Enseñanza de las Ciencias, Ética y Desarrollo Moral, Historia de la Práctica Pedagógica, Competencias Comunicativas, Informática Educativa, Educación Matemática, Innovación Educativa, Estudios Sociales de la Educación y Educación Superior) donde se desarrollaron aspectos tales como: denominación y caracterización

del campo de estudio; problemas recurrentes o relevantes; tratamientos conceptuales, enfoques teóricos y metodológicos de los problemas; comunidad de investigadores, grupos y líneas de investigación; producción y socialización del conocimiento y, balance: vacíos y debilidades.

En este balance, Henao, afirma que:

La investigación en educación sólo empieza a legitimar su campo intelectual a partir de los años ochenta, cuando aparecen en los espacios públicos de carácter académico, institucional, gubernamental y sindical, los productos de la misma y éstos comienzan a reconocerse como fuente de comprensión de problemas, identificación de obstáculos, reconocimientos de actores, circulación de publicaciones y de inspiración de políticas gubernamentales en educación (2000:32).

Igualmente, plantea que la investigación que se despliega en el ámbito de la educación es heterogénea en concepciones, calidades y niveles metodológicos. Se visibiliza desde el trabajo individual de investigadores, no como producto de grupos consolidados, existe poca intensidad de la investigación en educación debido a la limitada base de investigadores en el campo formados a alto nivel, ausencia de la práctica investigativa como acción pedagógica en los programas de formación de educadores, deficientes políticas de fomento y estímulo a investigadores y una baja difusión de sus resultados a esto se suma una desarticulación con la formulación de políticas públicas para la educación por parte de los investigadores.

Henao (2000), plantea que en los ochenta y noventa del siglo XX, la educación se

encuentra en un proceso de objeto de estudio, análisis, investigación científica, revaloración y reconocimiento en el contexto colombiano. Como en las anteriores décadas, su apropiación científica tiene origen y se ha nutrido desde diferentes disciplinas y saberes, que desde sus propias temáticas, teorías, modelos o intereses han producido conocimientos que soportan los desarrollos de la comunidad científica de la educación del país, donde se han propuesto preguntas y metodologías que ha favorecido el fortalecimiento de la investigación en educación.

La creación del Programa de Estudios Científicos de la Educación, en 1991, convocó a la comunidad educativa, fortaleció el abordaje científico de los problemas y asuntos de la educación y estableció políticas de apoyo y fomento a la investigación educativa, reconociendo a la educación como un espacio de investigación y de producción científica en el marco de la política científica del país; *la promulgación de Decreto 272 de 1998*, que estableció los requisitos de creación, funcionamiento de los programas académicos de pregrado y posgrado en educación, que estableció como principio el de desarrollar y mantener un actitud investigativa en el marco de la formación de docentes; la difusión del documento “*Colombia al Filo de la Oportunidad*” en 1994, en donde reconocidos científicos de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo , señalaron que el camino de la educación y la investigación juegan un papel decisivo para el desarrollo del país y la creación del Instituto Distrital para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP en 1996, han venido fomentando la innovación y la investigación educativa.

El tercer estudio, elaborado por Myriam Henao y Myriam Velásquez (2002), sobre “*Educación Superior como objeto de reflexión e investigación*”, esbozan la necesidad de revalorar la educación superior, la ciencia y la tecnología en el contexto colombiano, para que constituyan un importante núcleo del desarrollo cultural, económico y social. Avanzar, competir y participar en la aldea global, afirman las autoras, significa considerar la educación superior como factor medular, situación que casi todos los países lo han entendido y asumido desde las políticas públicas y los planes de desarrollo.

En Colombia, la educación superior no ha sido objeto sistemático de reflexión científica:

Dada la poca importancia que le confieren algunas corrientes de pensamiento a la investigación y a la producción de conocimiento sobre ésta, con algunas excepciones, es frecuente cruzarse con el convencimiento de quienes se dedican a la gestión, dirección, gobierno, y orientación de la enseñanza superior, de estar habilitado profesionalmente para dirigir y comprender su especificidad, por el solo hecho de contar con el título universitario (Henao & Velásquez, 2002:288).

A pesar de lo planteado, es necesario resaltar que se cuenta con una básica capacidad científica representada en estudios, investigaciones, documentos que constituyeron la base para las reformas de las décadas de los 80's, 90's, que ameritan procesos evaluativos para evidenciar las dinámicas positivas que se suscitaron al nivel de la educación, la investigación y un poco en la contribución de la política pública que logró impactar la investigación en educación. Este aporte está dado desde diversas

miradas de instituciones, universidades, grupos de trabajo e investigación, estudiosos aislados, informes como los de las tres misiones nacionales de educación, ciencia y desarrollo que han contribuido para su reconocimiento.

Doce categorías de clasificación¹², plantean las autoras colombianas. La primera categoría, *relación educación superior-sociedad y Estado*, que analiza los vínculos que establece, el Estado con la educación superior, o la educación superior con la sociedad, considerado como un vínculo natural pero necesario de construir y consolidar. El hilo conductor es la correspondencia entre la universidad con lo público, a través de sus tres funciones: docencia, investigación y proyección social. Igualmente, denota la articulación con los problemas nacionales, con los intereses de bienestar general de la población con el mejoramiento de la calidad de vida, con el conocimiento y con la comprensión y solución de problemas (Henao & Velásquez, 2002).

La segunda categoría, *normatividad de la educación superior*, “se encuentran producciones de carácter interpretativo, cuya hermenéutica trasciende la intencionalidad del legislador [...] donde se debe promover un análisis crítico que confronte el sinnúmero de normativas que rigen la educación superior, de manera que se manifieste el grado de mayoría de edad de los actores responsables y ejecutores para promover un ente regulador basado en la responsabilidad y la autonomía”. (Henao & Velásquez, 2002:301)

¹² Estas categorías surgen de la clasificación de los diversos tipos de estudios que en Colombia se han realizado sobre el nivel superior de la enseñanza, sobre la universidad y sobre lo que se conoce como educación postsecundaria; en los últimos treinta años. Lo cual evidencia que la educación superior como un campo reciente de estudio, con la cual se puede mejorar el conocimiento de la acumulación alcanzada y las debilidades temáticas explícitas, con el ánimo de estimular el fortalecimiento de esta capacidad en el país (Henao&Velasquez, 2002)

La tercera categoría, *Sistema de Educación Superior*, solo en los años ochenta del siglo XX, con el Decreto 080 se organizó el Sistema de Educación Superior que definió sus objetivos y componentes (docencia, investigación y extensión) dejando de lado las diferentes interacciones de los componentes. Con la promulgación de la Ley 30 de 1992, la educación pasa a organizarse como un servicio público perdiéndose la noción organizadora del sistema. A la par se crearon los tres sistemas internos al servicio: sistema nacional de la educación superior, el sistema de universidades estatales y el sistema nacional de acreditación, vigente hoy día.

La cuarta categoría, *Niveles de Educación Superior (Postgrado: Especialización, Maestría y Doctorados y, Pregrado: Técnica, Tecnológica y Universitaria)*, son estudios que caracterizan el papel de cada uno de los niveles de formación superior, la frontera del conocimiento que éstos trazan y sus relaciones con el mercado laboral. Los estudios se han orientado sobre fundamentos conceptuales, teóricos y metodológicos en los niveles técnico y tecnológico y sobre comparaciones que permiten evidenciar los desequilibrios en cuanto a matrícula, calidad, contenido y grado de desarrollo alcanzado.

La quinta categoría, *Historia de la Educación Superior*, a este tema han contribuido historiadores, sociólogos, administradores, filósofos, donde se han publicado importantes colecciones contribuyendo al conocimiento de los hechos históricos de la educación en general y de la educación superior en general. Henao & Velásquez (2002) plantean que la abundante bibliografía sobre esta temática no constituyen un reconocimiento por su rigurosidad y riqueza transdisciplinaria analítica.

La sexta categoría, *Calidad y Acreditación de la Educación Superior*, los trabajos realizados desde esta perspectiva expresan la variedad de representaciones subjetivas, simbólicas y estéticas sobre la calidad dentro del interés de darle significación y sentido a los referentes de la educación superior. Rodrigo Parra, en su estudio sobre calidad de la educación, universidad y cultura popular¹³ plantea que la calidad plantea tres problemas:

Uno pedagógico, otro de cultura escolar, un tercero de justicia social. El pedagógico se centra en la relación maestro – alumno y sus implicaciones. El de cultura escolar se refiere fundamentalmente a las formas de organización social de la institución escolar, a su trama de roles, normas y valores y a la naturaleza de la comunidad académica y de las comunidades científicas que interactúan en la universidad. Como resultado, el asunto vital de la educación es que a ella se le atribuye la capacidad de generar igualdad social y oportunidades idénticas en la sociedad, sin tener en cuenta el origen social de los estudiantes. (Henao & Velásquez, 2002: 307)

En términos generales, la acreditación surge como un tema de orientación normativa y como una reflexión orientada a la producción de criterios de referencia y comportamientos ideales sobre las relaciones de educación superior y sociedad, educación superior y excelencia académica, educación superior y competitividad económica nacional.

La séptima categoría, *Pertinencia de la educación superior*, entendida la pertinencia como la capacidad que tiene la educación superior a dar respuesta a las necesidades académicas, socioeconómicas, culturales y laborales del contexto específico

¹³ Citado por Henao & Velásquez, 2002.

del país, de la región o de la localidad y la manera de insertarse o estar a la vanguardia del desarrollo y del progreso. Los estudios se han enfocado hacia el planteamiento de programas y nuevas orientaciones en las políticas vigentes (Henao & Velásquez, 2002:309).

La octava categoría, *Capacidad Científica y Tecnológica de la Educación Superior*, las autoras plantean, que pueden entenderse como capacidad de interrelación y fundamentación que construye la educación superior con el desarrollo científico y tecnológico. Los estudios han dado cuenta de la relación entre ciencia y tecnología – investigación, formación de alto nivel, organización de comunidades académicas, grupos y centros de investigación, producción de conocimientos, entre otros. Henao & Velásquez, afirman que:

los trabajos de la Misión de Ciencia y Tecnología realizados en 1990 y 1991, los de la Misión Ciencia, Educación y Desarrollo en 1994 y los de la Misión para la Modernización de la Universidad Pública en 1995 [...] han permitido evidenciar que el país cuenta con una comunidad académica dotada de las capacidades necesarias para pensar, analizar, explicar y proponer soluciones y visiones de futuro, y de otra parte, que o resultado de estas misiones nacionales el país cuenta con un reconocimiento de base acerca de las competencias acumuladas en materia de ciencia y tecnología. (2002: 310).

Novena categoría, *Fundamentos Filosóficos y Culturales*, hace referencia a la formación integral del estudiante universitario, al ethos universitario, a los valores, a la pedagogía de su enseñanza y a la caracterización del tipo de relaciones que se realizan en el aula universitaria desde diferentes perspectivas teóricas, políticas e ideológicas.

Los estudios de esta temática constituyen los de mayor visibilidad en los últimos 30 años en el ámbito de la educación superior. Otra tendencia es la de los estudios sobre cultura académica, donde se evidencia una preocupación por el grado bajo de apropiación de la cultura académica en la educación superior.

Decima categoría, *Gobierno Universitario*, hace referencia a las situaciones que más afectan a la institución universitaria en el país, sin embargo son muy bajos los niveles de investigaciones que se han producido en esta temática, afirman las autoras del estudio, dado que situaciones como la falta de experiencia comparado con las internacionales, el precario grado de inmadurez de los grupos universitarios que intervienen en las decisiones de han dado lugar a situaciones de orden legal, político, económico y administrativo, que han puesto en duda la viabilidad de mantener el financiamiento de la universidad pública.

La onceava categoría, *Profesión Académica*, constituye una posibilidad de contribuir a la toma de conciencia sobre la importancia de realizar estudios sobre profesión académica en Colombia y sobre las comunidades académicas los que podrían dar a conocer las historias y características de los procesos de formación y consolidación de las mismas.

Y, la doceava categoría, *Financiamiento de la Educación Superior*, Henao & Velásquez, (2002) manifiestan que esta categoría presenta una abundante producción, especialmente desde los años sesenta. Los temas que se han abordado tienen que ver con

los estudios sobre rentabilidad y eficiencia de la educación, equidad, gasto público, formas de asignación de recursos, descentralización y administración de los recursos públicos, bienes públicos, externalidades, entre otros. De igual forma, en la década de los 90 del siglo pasado, el tema de financiamiento fue objeto de un gran movimiento institucional, evidenciado por ASCUN en las “Memorias del Programa de Financiamiento de la Educación Superior 1996 – 1997), estos estudios han sido realizados por organismos y personas ajenas a las propias facultades de economía ya administración de las universidades.

Como consideraciones finales, Henao & Velásquez, plantean que:

La visibilidad de los estudios sobre educación se hace evidente en las últimas décadas, cuyo origen ha sido diverso y producto de iniciativas académicas apoyadas por el ICFES; COLCIENCIAS y ASCUN, las universidades, organizaciones y agencias internacionales. Estos estudios abarcan un gran abanico de temas tales como: financiación, evaluación, organización, gestión, docencia, enseñanza y didáctica universitaria, historia, bienestar, infraestructura, caracterización y fundamentos, profesores y estudiantes, autonomía, gestión y administración, educación a distancia, tecnología educativa, filosofía y epistemología entre otros. [...] La producción de estudios sobre educación superior no ha sido sistemática ni constante, ha estado más ligada con decisiones y proyectos gubernamentales para impulsar políticas que muchas veces solo logran una parcial realización, que con procesos de consolidación de Grupos y Centros de Investigación y Programas de formación avanzada [...] La dirección y el funcionamiento de más del 30% de las universidades del país se ha reducido a considerarse un asunto de manejo operativo, donde prima la fuerza de la costumbre fincada en inercias vacías de sentido, de historia y de prospectiva,

cuyas practicas rutinarias sólo son objeto de manuales de funcionamiento, listado de requisitos y demás instrumentos en un ambiente donde se resta importancia a la producción de estudios. O de investigaciones apoyadas en rigurosos soportes teóricos y metodológicos. (2002:367-368)

El cuarto estudio, realizado por Marieta Quintero Mejía y Alexander Ruíz Silva (2004), denominado “¿*Qué significa investigar en educación?*”, considera el análisis de las concepciones y prácticas investigativas de los docentes-investigadores en educación del país vinculados a programas de licenciatura y especialización en educación. Esta indagación, retoma dos aspectos: la esfera de la producción de conocimiento definido como el tipo de interés epistemológico y metodológico con el que se pretende dar cuenta los objetos de estudio en educación y pedagogía y, la esfera simbólica de los significados culturales, que recaba en las opiniones de los investigadores y sus propias prácticas investigativas.

Los autores -Quintero y Ruíz (2004)- plantean dos ejes de análisis sobre las concepciones de investigación: Uno, las formas de operar la investigación, denominada la esfera práctica y dos, Formas de orientar la investigación, esfera epistemológica. En relación con las formas de operar la investigación, plantean que los grupos de investigación privilegian: un *énfasis contextualista*, haciendo referencia a la fuerte cohesión de la actividad hacia una cultura local de investigación; *énfasis pragmático-contingente*, donde el ámbito de operación está dado como reacción a las más importantes coyunturas del sistema educativo; *énfasis perspectivita*, se caracterizan los grupos que logran desplegar diversidad de enfoques en la discusión académica y que definen con demasiada flexibilidad sus objetos de estudio.

En cuanto a las formas de orientar la investigación, se evidencian tres:

Primera, *Investigar - Comprender*, cuya finalidad es la de la comprensión de los fenómenos educativos donde se establece un vínculo entre investigación y pedagogía (la actividad pedagógica se convierte en la fuente principal de interrogación y la investigación se propone a través de prácticas pedagógicas concretas); Segunda, *Investigar - Transformar*, la investigación entendida en clave de transformación, en dos escenarios: la escuela misma y más allá de las fronteras de la escuela; Y, tercera, *Investigar - Reconstruir*, el proceso de investigación es asumido como una construcción conjunta de significados para dar respuesta a un problema enmarcado en circunstancias y condiciones de carácter histórico, en este se encuentran los grupos que trabajan la historia de la educación y la pedagogía, son grupos que trabajan en red y adelantan proyectos interinstitucionales.

Ahora bien, Quintero & Ruíz, (2004) concluyen que ningún grupo se instala de forma definitiva en una sola de estas concepciones, sino que han recorrido los tres énfasis por un lado, y han privilegiado las formas epistemológicas de acuerdo con su nivel de desarrollo, las condiciones del contexto y su dinamismo.

De la misma manera, las comunidades científico - académicas orientan las actividades investigativas desde dos sentidos: 1) *la investigación por decreto*, donde la normatividad, determina las formas, las creencias y los valores que poseen los miembros del grupo. Y, 2) *la investigación con sentido*, que hace referencia a los grupos en permanente actividad de comunicación en intercambio de conocimiento, realizan su

trabajo alrededor de objetos de estudio y enfoques de investigación claramente definidos y la “arquitectura de los grupos de trabajo académico que conforman las comunidades se construye a partir de las competencias investigativas y comunicativas que adquieren los investigadores” (Quintero & Ruíz, 2004:62)

En cuanto a *la percepción del impacto de la actividad investigativa en educación*, afirman Quintero y Ruíz (2004), está dada por cuatro aspectos: generación de conocimiento teórico - práctico, enriquecimiento del currículo, formación de ciudadanos y construcción de tejido social y, en la formación de docentes investigadores. En este contexto, los autores mencionados caracterizan a la investigación en educación, así:

- La generación del conocimiento en los ámbitos educativo y pedagógico, se ha encaminado hacia la precisión y depuración de los enfoques pedagógicos orientadores, que han permitido ir delineando con más claridad los enfoques que se articulan al conocimiento en educación, y con la construcción de puentes epistemológicos y conexiones metodológicas con otras disciplinas.
- La investigación en educación tiene en la pedagogía su disciplina y ámbito específico, donde la alude como un saber fundante.
- La investigación en educación ha enriquecido los currículos en los programas de formación de docentes, cuando se articulan los nuevos conocimientos a tradiciones teóricas y a las prácticas educativas cotidianas, cuando la comunicación entre los miembros de las comunidades es fluida y desarrollan “investigación con sentido”.
- Los problemas prácticos, para definir criterios de participación de los estudiantes

(docentes en formación) en los proyectos de grupos consolidados, tienen que ver con: el reconocimiento institucional del papel que deben asumir los estudiantes, la temporalidad de su participación, el calendario académico de las universidades, los cronogramas de los proyectos, el tipo de exigencias académicas planteados y por eventuales jurados o evaluadores, que convierten esta vinculación en una situación adversa para estudiantes.

-El impacto social de la actividad investigativa en educación, suele ir más allá del impacto percibido por quienes la llevan a cabo, en todo caso, esta ha permitido reflexionar sobre los límites y alcances del trabajo del investigador en educación, sobre la posibilidad de generar procesos de autocrítica -acompañado por los ejercicios de autoevaluación, que desde la acreditación se han gestado (Quintero & Ruiz, 2004: 84-98).

El quinto estudio, coordinado por los investigadores Héctor Fabio Ospina Serna y Napoleón Murcia Peña (2012)¹⁴ denominado “*Regiones Investigativas en Educación y Pedagogía en Colombia: Construcción de un Mapa de la actividad investigativa de tesis de Maestrías y Doctorados en el periodo 2000-2010*”, cuya pretensión fue la de configurar regiones investigativas en Colombia a partir del conocimiento derivado sobre

¹⁴ El estudio logró conformar una comunidad académica de investigadores, grupos de investigación e instituciones de gran trayectoria, donde participaron 41 investigadores de universidades y grupos tales como: Universidad Santo Tomás de Bogotá; Universidad San Buenaventura sede Bogotá, Universidad del Magdalena (grupos de investigación Cemplu y Grace), Universidad Católica de Oriente de Rionegro Antioquia, Universidad de Caldas (grupos de investigación: Mundos Simbólicos. Estudios en motricidad y educación, Inacmes), Universidad de Manizales (Grupo de investigación Pedagogía), Universidad Santiago de Cali, Universidad Francisco de Paula Santander (Grupo de investigación Pedagogía y Práctica Pedagógica), Cinde, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza Cinde-Universidad de Manizales (Grupo de investigación Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud).

educación y pedagogía en las tesis de maestría y doctorados realizadas en el período del 2000 al 2010 en Colombia¹⁵.

Ramírez, C; Sánchez, J.O; Chica, M.F & Ávila, R. (2012)¹⁶ plantean los criterios teóricos que asume la investigación en cuando a la investigación educativa y pedagógica, la educación y la pedagogía y los conceptos de territorio y región. Los autores afirman que:

Para el sistema educativo, la investigación es un imperativo institucional y un componente de las labores “naturales” del ejercicio de formación, y la investigación educativa y pedagógica no sólo debe aportar conocimiento para la comprensión de los fenómenos educativos, sino, además, garantizar que ese conocimiento pueda ser aplicado en beneficio de la comunidad educativa, en todas las áreas y disciplinas escolares. La investigación educativa y pedagógica es una labor importante para todo el sistema escolar; promueve su renovación constante a través del conocimiento científico que genera y de las prácticas pedagógicas que desarrolla. [...] La investigación educativa y pedagógica, tiene su lugar, sus coordenadas y sus significados. El científico en educación y pedagogía es un actor social con una alta carga valorativa que distingue a las personas que gozan de un estatus y reconocimiento público al interior de la academia, de las instituciones y de la comunidad. (p.34 -35)

Siguiendo con Ramírez et al (2012) “la educación es una llave maestra que abre,

¹⁵ El corpus documental del estudio estuvo constituido por 186 tesis de maestría y doctorado de las Universidades: Cartagena (4), Magdalena (1), Córdoba (2), Distrital (5), Externado (33), Andes (4), Pedagógica Nacional (43), Santo Tomas (24), Tecnológica de Pereira (7), Cinde Manizales (20), Caldas (3), Católica (14), Manizales (14) e Industrial de Santander (12).

¹⁶ Autores del Capítulo 1. Coordenadas teóricas para la comprensión de las regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia del estudio. En: “Regiones Investigativas en Educación y Pedagogía en Colombia: Construcción de un Mapa de la actividad investigativa de tesis de Maestrías y Doctorados en el periodo 2000-2010”

pero también cierra, la puerta que conduce al camino de la existencia, la que cada individuo y grupo quiere vivir y quiere legar para sus congéneres herederos” y la pedagogía “se asume como el espacio discursivo de producción, comunicación y socialización de la educación, a partir de procesos de reflexión, que siempre son conscientes, en torno a lo educativo”. (p. 41-45)

El estudio asume el concepto de territorio como escenario donde transita “la vida social, la actividad económica, la organización social, política, la construcción de subjetividades localizadas y globales” (Ramírez, et al, 2012)., por lo tanto, el territorio es visto desde los objetos de Educación y Pedagogía, constituido por las tesis de grado de los programas de maestría y doctorado.

En cuanto al concepto de región, despliegan planteamientos que da cuenta de la riqueza y del sentido que retoma éste y que se manifiesta en enunciados como:

- El concepto de “región” no es un término estático; todo lo contrario, es un término en constante construcción y análisis, dado que las personas y los lugares se modifican y las prácticas culturales y sociales se repiensen permanentemente, nacen y mueren un poco día a día. Además de esto, los espacios se recolonizan, se desterritorializan y se crean de nuevo. (p. 63).
- Las regiones existen desde múltiples lecturas, y están “naturalmente ancladas y ordenadas en un territorio. (p.64)
- Para pensar la región, es necesario ampliar las miradas políticas y académicas centradas en la relación población-territorio que tienen un énfasis administrativo y

económico; las regiones, además, son diversidad y dispersión cultural, relaciones sociales y estilos de conflicto y de convivencia. (p. 65)

-La base común, entonces, de región es precisamente el territorio compartido, el substrato de todo contexto. Se trata de territorios no sólo en el sentido espacial sino y básicamente valorativo y cultural simbólicamente hablando; un territorio geográfico y un paisaje mental, el valor que articula los sistemas sociales y los aspectos culturales sin pretender hegemonía en las formas, intereses y sentidos prácticos de conformación de la sociedad. (p.65)

-La región sujeto, una región que piensa y se construye permanentemente por las prácticas sociales y los significados que conforman una mentalidad colectiva, un ser “en grupo. la región sujeto se educa y se autoevalúa, se perpetúa y además le preocupa no hacerlo, se busca a sí misma y se reconoce en la diferencia la construcción de región y el papel de la investigación no están naturalmente vinculadas, debe establecerse su conectividad en términos públicos, de acción política. (p.59).

Además, los autores – (Ramírez, et al , 2012) – señalan que:

La región no requiere de la investigación, no depende de ella para que sea realidad; pero estará incompleta sin una visión de conocimiento, sin el concurso de lo académico, soportado en comunidades que compartan un sentido de construcción colectiva. Si hay regiones investigativas en su acepción más universal, estos son algunos elementos de su vinculación: - La investigación, como valor cultural en su constitución, sus labores y permanencia, no puede ser determinada por la fluctuación contingente de construcción de región, puesto que su naturaleza no obedece a demandas coyunturales ni puede responder a

soluciones inmediatistas. [...] La región debe ser un proyecto colectivo, legitimado en la participación consciente, no sólo en la acumulación o convocatoria de actores visibles, como las universidades. Finalmente, la construcción de región y el papel de la investigación no están naturalmente vinculados, debe establecerse su conectividad en términos públicos, de acción (p.70).

La perspectiva metodológica del estudio es novedosa para este tipo de estudios, ya que asume un “enfoque de complementariedad, que permitió recolectar y analizar desde diferentes perspectivas la diversidad de la información” Murcia (2012:77)¹⁷. Se utilizaron instrumentos cuantitativos, cualitativos y propios de la arqueología del saber. Los resultados, entonces, fueron de orden descriptivo y de procesamiento categorial., donde se

[...] buscó construir regiones investigativas a partir de la emergencia sustantiva, desde la información registrada en las tesis, siguiendo categorías foco u observables que emergieron en el análisis inicial; por tanto, el tratamiento de la información involucró la comprensión del sentido que los investigadores daban a sus tesis, cuando asumían uno u otro método, una u otra teoría, uno u otro propósito. Esta sensibilidad frente a las formas sustantivas devenidas de las revisiones minuciosas de cada tesis permitió fraguar de forma progresiva las categorías que constituyeron las regiones, subregiones y sus respectivas tendencias (Murcia, 2012: 78).

Desde esta perspectiva, el estudio plantea: *Cuatro focos de comprensión: 1)*

¹⁷ Autor del Capítulo 2 COORDENADAS METODOLÓGICAS. PERSPECTIVA METODOLÓGICA. En: “Regiones Investigativas en Educación y Pedagogía en Colombia: Construcción de un Mapa de la actividad investigativa de tesis de Maestrías y Doctorados en el periodo 2000-2010”

Foco de Comprensión: Títulos, temáticas y fuentes de información: educación y desarrollo humano, didáctica, saberes y prácticas pedagógicas, modalidades educativas, actores y escenarios educativos, organización, currículo, evaluación educativa, problemas sociales, educativos y culturales contemporáneos, gestión de la calidad; 2) Foco de Comprensión: Objetivos – propósitos: actores y fuentes documentales; 3) Foco de Comprensión: Opciones metodológicas: analítico, comprensivo, comparativo, correlacional, descriptivo, diagnóstico, evaluativo, exploratorio, interpretativo, explicativo y propositivo; 4) Foco de Comprensión: Perspectivas teóricas: pedagógicas, del desarrollo, psicológicas, sociológicas, de la educación, de la comunicación, filosóficas, de la salud y antropológicas. Y, *cinco regiones emergentes investigativas*: Zona geográfica Caribe colombiano, Zona geográfica Eje Cafetero, Zona geográfica Antioquia, Zona geográfica Santander y Zona geográfica Valle del Cauca.

En síntesis, Sánchez T, Arias F, Barrientos E, & Bocanegra¹⁸(2012:301-344), plantean las siguientes consideraciones sobre la investigación de educación y pedagogía en Colombia:

-La Arqueología, como herramienta metodológica cumplió un papel de descubrimiento y, correlativo a ello, produjo una descripción de lo descubierto en los documentos que contienen lo investigado en Educación y Pedagogía en Colombia, propone nuevos modos de realizar diagnósticos para reconocer diferentes formas y

¹⁸ Autores del Formaciones Discursivas sobre Investigación en Colombia: Una Mirada Arqueológica. En: "Regiones Investigativas en Educación y Pedagogía en Colombia: Construcción de un Mapa de la actividad investigativa de tesis de Maestrías y Doctorados en el periodo 2000-2010"

alternativas de tal manera que faciliten nuevas formas de aproximaciones a las verdades emergentes de los fenómenos mismos.

-En cuanto al objeto educación se han venido configurando diversas regiones de saber.

Las múltiples y nuevas formas de pensar el objeto educación se evidencian en los enunciados como: política, evaluación, saberes, currículo, representaciones, investigación y enseñanza. La agrupación política se constituye como un núcleo fundamental (una línea fuerza o de investigación) al momento de pensar y de hacer investigación sobre el objeto educación.

-El objeto Pedagogía, tiene como recurrencia propia los enunciados de didáctica, metodología, aprendizaje y enseñanza. La estrategia aparece como un nodo estructurante del discurso pedagógico (línea de investigación), se constituye en un campo de saber a introducirse en el discurso de la Pedagogía de modo legítimo y hacerse reconocer parte de la Disciplina.

En palabras de Vélez, C & Gallego, J(2012)¹⁹, el proyecto de *Regiones Investigativas en Educación y Pedagogía en Colombia*, ha producido aportes visibles en:

El impulso a la participación de los investigadores en educación en el Campo pedagógico; el posicionamiento de la Pedagogía y la Educación como ámbitos de generación de saber que también afectan a la sociedad, la cultura y la política y a la contribución de una imagen dinámica de la investigación formativa en pedagogía y educación [...] ha adquirido connotaciones de proyecto histórico/cultural, de

¹⁹ Autores del Prólogo, del libro “Regiones Investigativas en Educación y Pedagogía en Colombia: Construcción de un Mapa de la actividad investigativa de tesis de Maestrías y Doctorados en el periodo 2000-2010”

directriz estratégica, de potenciador de las decisiones de los administradores educativos y de configurador de identidades potentes y plurales. Las respuestas y tendencias encontradas fueron múltiples, y la falta de uniformidad en vez de preocupar, motiva los desarrollos educativos posteriores. (p. 26-27)

Finalmente, podríamos afirmar que el carácter de los estudios sobre los balances de la investigación en educación es diverso y en general, retoman aspectos disímiles a partir de los enfoques y metodologías de trabajo del investigador o del grupo de investigadores que los elaboran. Asimismo, algunos estudios que se retoman en los balances, obedecen a contratos realizados con instituciones como Colciencias, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP, entre otras. Los argumentos que se expusieron retoman tres momentos históricos en los cuales la investigación en educación en Colombia ha tenido su desarrollo:

El primer momento, es partir de los años sesenta y setenta del siglo XX, donde se sentaron las bases para el impulso de la consolidación de la investigación en educación, a través de creación de agencias de investigación estatales, el financiamiento de proyectos macro, al estudio de problemáticas de política social, planeamiento educativo con una visión cuantitativa y de cobertura educativa *El segundo momento*, corresponde a los años ochenta y noventa, que permitieron un despliegue en relación con: el crecimiento de la inversión en investigación, la participación de comunidades educativas, la interacción a partir de los eventos académicos organizados por Universidades e instituciones.

El tercer momento, hace referencia al último período que va aproximadamente desde inicios del siglo XXI hasta la actualidad, durante este último momento, se ha evidenciado un retroceso en el apoyo al programa de Estudios Científicos de la Educación, desde Colciencias, sin embargo las comunidades científicas han orientado los estudios hacia la comprensión de los problemas de los maestros y su cultura, reconstruir experiencias significativas que ha posibilitado la participación, la movilización de los maestros a todo nivel. Igualmente, se ha constituido la educación y la pedagogía como conceptos fundantes, y su estudio se ha abordado desde diferentes perspectivas, ya sea histórica, etnográfica, fenomenológica, sociolingüística. Indistintamente, se ha abordado el currículo, como manera de reorganizar el conocimiento escolar y la formación de docentes. La dinamización y generación de estudios de Maestría y Doctorados han posibilitado que la investigación se esté consolidando. Sin embargo, Carlos Eduardo Vasco²⁰, profesor del Doctorado Interinstitucional en Educación en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, plantea que se evidencia una profunda desmotivación por la investigación en educación, principalmente en esta última década, debido a las políticas y al accionar de las entidades financiadoras, empresas y centros de investigación de las universidades: “La Universidad está dispuesta a gastar mucho dinero en doctorados en ingenierías, en ciencias ‘duras’, pero no en doctorados en educación. Aún perdura la concepción de que estas investigaciones son para quienes no quieren estudiar algo serio”.

Por otra, parte, Vasco (2012) afirma que:

²⁰ Planteamientos realizados en el marco de la Conferencia sobre de la XIX Convención Científica Nacional con una conferencia sobre las posibilidades y retos de la innovación educativa, organizada por la Asociación Colombia para el Avance de la Ciencia, 27 de Septiembre del 2012.

Colciencias mismo, durante mucho tiempo ha pensado que las investigaciones en educación no necesitan casi presupuesto. Se convierte en una cuestión insoluble: si no hay posibilidades desde el punto de vista de la financiación y si no hay demanda entre los propios científicos el reto es muy difícil de superar. En Colombia hay una tradición de escuelas profesionales muy buenas que producen profesionales de muy alto nivel, pero que no tienen propiamente la intención de ser productoras de conocimiento. Tal vez esa no sea la vocación de las escuelas profesionales. Ahora, en los centros superiores de enseñanza tampoco hay acuerdo en cuanto a que cada institución que quiera llamarse universidad debe emprender ese camino de producción de conocimiento. Algunas sí se han pronunciado en ese sentido, pero es difícil para la mayoría de profesores, investigadores, padres y madres de familia y estudiantes cambiar la mentalidad de que su universidad, sin abandonar su vocación de escuela profesional, debe también considerarse como impulsora de la investigación científica y responsable de la generación de conocimiento (Vasco, 2012:5).

Capítulo 3.

Perspectiva Metodológica

La metodología de la investigación se concibe como “un conjunto ordenado de perspectivas sobre la investigación, de las que se deriva una visión a propósito de la naturaleza de la investigación y cómo ella se condujo” (Álzate & Otros, 2005: 219). En otras palabras, la metodología constituye el rumbo que siguió la investigación a partir del enfoque que privilegió, la unidad de análisis y la unidad de trabajo conformada y el procedimiento asumido en cuanto a organización, análisis e interpretación de información propios de este tipo de procesos.

3.1 Enfoque de la Investigación.

El estudio sobre las Representaciones Sociales de las Prácticas Investigativas en Educación se inscribe dentro del enfoque cualitativo (Bonilla & Rodríguez, 1995), entendido como la posibilidad de comprender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor, tratando de descubrir el modo en que se experimenta el mundo y cómo es percibido por las personas. El enfoque cualitativo se caracteriza por su carácter inductivo, en que los investigadores buscan desarrollar conceptos y comprensiones partiendo desde los datos; el escenario y las personas son vistas en una perspectiva holística, no son reducibles a variables sino que son consideradas como un todo que se intenta comprender en su contexto histórico; los fenómenos estudiados se tratan de comprender desde las personas mismas, vale decir, desde los significados particulares que ellas les atribuyen y, es un enfoque investigativo en donde se enfatiza la validez de la información por sobre la confiabilidad y cuyos mecanismos de evaluación deben dar

cuenta de la relación entre los datos y lo que los sujetos hacen y dicen. (Taylor & Bogdan, 1986 citado por Erazo, 2011:7).

La investigación asume el enfoque cualitativo por cuanto permite un acercamiento a la comprensión y búsqueda de sentido de las prácticas investigativas en educación, entendidas como procesos dinámicos con una visión crítica de las particularidades de los hechos, las personas y los grupos que las desarrollan. El interés de abordarlas desde las representaciones sociales surge con el ánimo de dar a conocer los discursos que emergen sobre las prácticas investigativas que, a su vez, permiten analizar los intereses, intencionalidades, prácticas, dinámicas y estilos de quienes investigan en educación, lo que repercute en el avance de la investigación en educación como un saber dinámico que, integrado al mundo social, exige retos y conlleva diversos análisis.

Indagar sobre las representaciones sociales de las prácticas investigativas en un contexto académico tiene sentido en la medida que permite la comprensión de una realidad donde se entretajan elementos subjetivos como el sentido común y la vida cotidiana; elementos estos que construyen relaciones entre los profesores investigadores, dinamizando el mundo universitario. De esta manera, las representaciones sociales constituyen el ser y el hacer (Moscovici, 1979) de las prácticas investigativas en educación cuyo objetivo es comunicar y hacer que las comunidades académicas se integren; es decir, corresponden a una forma de pensamiento social porque es compartida por los profesores investigadores, que se da en un contexto determinado, y a través de la comunicación que se establece entre ellos por medio del bagaje cultural y

por las posiciones y pertenencia a grupos sociales específicos.

Su abordaje desde las Representaciones Sociales asume la perspectiva procesual, la cual se caracteriza por ser una aproximación cualitativa hermenéutica, centrada en el análisis de lo social, la cultura y las interacciones sociales en general; por tener un uso más frecuente de referentes teóricos procedentes de la filosofía, lingüística y la sociología; por un interés focalizado sobre el objeto de estudio en sus vinculaciones socio- históricas y culturales específicas y por una definición del objeto como instituyente más que instituido. De hecho, para acceder al contenido de una representación, el procedimiento clásico utilizado por este enfoque es la recopilación de un material discursivo producido en forma espontánea (conversaciones), o bien, inducido por medio de entrevistas o cuestionarios. (Araya, 2002:49).

De ahí que desde la perspectiva procesual de las representaciones sociales, los profesores investigadores se consideran como productores de sentidos; focaliza su análisis en la sus producción de significados y del lenguaje, a través de los cuales los seres humanos construyen el mundo en que viven; privilegia dos formas de acceso al conocimiento: una, a través de recolección y análisis cualitativo de los datos y dos, la triangulación combinando múltiples técnicas, teorías e investigaciones para garantizar una mayor profundización y ampliación del objeto de estudio. Y, la naturaleza del objeto de estudio que se intenta aprehender por esta vía, alude a un conocimiento del sentido común versátil, diverso y caleidoscópico. En el marco de este enfoque, la estrategia utilizada fue el análisis de Contenido (AC), por cuanto permitió comprender

la complejidad de la realidad social interesados en estudiar, en lugar de simplificarla y reducirla a mínimos esquemas de representación. El análisis de contenido, trabaja fundamentalmente con el lenguaje, en tanto acto productor de sentido. De la misma manera, las acciones humanas, suelen ser entendidas en su capacidad expresiva, es decir, las acciones tienen diversos significados y la mayoría de las veces pueden expresarse a través del lenguaje. El análisis de contenido es una estrategia metodológica que, a diferencia de otras, permite recopilar, comparar y clasificar información, con vistas a establecer esquemas de comprensión de su significado y sentido, en relación con el contexto social y cultural de donde proviene la información (Ruiz, 2006:48). (Ver Figura 5. Enfoque de Investigación de Representaciones Sociales en Prácticas Investigativas en Educación.)

ENFOQUE PROCESUAL	<p style="text-align: center;">ANÁLISIS DESCRIPTIVO</p> <p>Construcción de códigos abstractos a partir de datos particulares</p> <ol style="list-style-type: none"> <i>Codificación Abierta</i> Tratamiento de datos brutos que se les asigna un código <i>Desarrollo de categorías</i> Iniciales más notas teóricas emergentes 		<p style="text-align: center;">ANÁLISIS RELACIONAL</p> <p>Reconstrucción Núcleo Figurativo</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Codificación Axial</i> Generar diversos modelos comprensivos sobre las categorías Categorías conceptuales (antecedentes + perspectivas teóricas) - <i>Codificación Selectiva</i> Construye un modelo comprensivo general = NUCLEO CENTRAL Sugiere el trazado de esquemas gráficos
	<p style="text-align: center;">PM: NIVEL DE SUPERFICIE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Constituido por afirmaciones, preguntas - Formulaciones de los informantes en una entrevista individual o grupal que se encuentran presentes en testimonio escrito <p style="text-align: center;">Organización de Información para su descripción y análisis</p> <ol style="list-style-type: none"> Identificación y clasificación de información <ul style="list-style-type: none"> - Recopilada - Producida Periodización 	<p style="text-align: center;">SM: NIVEL ANALÍTICO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ordenamiento de formulaciones a partir de criterios de: <ul style="list-style-type: none"> Afinidad (afirmaciones que dicen los mismos) Diferenciación (completa/ distintas o contrarias) - Construir categorías para clasificar y organizar la información que dan informantes <p style="text-align: center;">Construcción de categorías</p> <ol style="list-style-type: none"> Corpus: Testimonios y recopilados producidos Evidencia del contexto cultural y relacional Ordenar por actividad o criterios de diferenciación Identificación de rasgos: Categorías Delimitación - Extensión Nº documentos Determinación - definición de categorías y marco conceptual Categorías: Títulos iniciales 	<p style="text-align: center;">TM: NIVEL INTERPRETATIVO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consiste en la capacidad que tiene el investigador de comprender el sentido de información al que ha accedido, organizado y ha dotado de sentido nuevo <p style="text-align: center;">Producción de Metatexto y condición Hermenéutica</p> <p style="text-align: center;">Constitución de Sentido Proceso interpretativo</p>
PRÁCTICAS INVESTIGATIVAS EN EDUCACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar las informaciones, imágenes, opiniones y actitudes - Establecer los procesos cognitivos de interacción y contextos 		<ul style="list-style-type: none"> - Interpretar las prácticas investigativas - Comprender los significados y sentidos = dinámicas de grupos

Figura 5 Enfoque de investigación de Representaciones Sociales en Prácticas Investigativas en Educación

Fuente: Alfonso (2014)

3.2 Unidad de Análisis y Unidad de Trabajo.

La unidad de análisis, desde el enfoque cualitativo, hace referencia a los grupos sociales conformados desde una función social o un escenario geográfico, institucional y cultural, así como de organizaciones que están constituidas de acuerdo a los objetivos comunes. Su selección se realizó a partir del interés por la reconstrucción del sentido que para la Universidad tiene la investigación y la formación investigativa.

La unidad de análisis estuvo constituida por los profesores investigadores de grupos de investigación en educación de la Universidad del Cauca, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y Universidad Tecnológica de Pereira.

La unidad de trabajo quedó compuesta por 24 profesores investigadores de 12 grupos de investigación en educación de las Universidades del Cauca (4), Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (6) y Universidad Tecnológica de Pereira (2).

Los criterios de constitución de los grupos fueron:

Grupos que pertenecieran a las Facultades de Educación de la Universidad del Cauca (4) (donde la autora de la tesis cursó los estudios doctorales), Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (6) (por ser la universidad donde labora la autora del trabajo) y la Universidad Tecnológica de Pereira (por ser la única universidad de RUDECOLOMBIA que hasta en el 2010 tenía la acreditación institucional).

-Grupos de investigación en Educación que estuvieran registrados y escalafonados en el Programa de Estudios Científicos de la Educación como primer programa. (Ver

Tabla 2. Grupos de Investigación en Educación).

Tabla 2 Grupos de Investigación en Educación.

NOMBRE DE LA UNIVERSIDAD	GRUPO DE INVESTIGACIÓN
UNIVERSIDAD LCAUCA (4)	Pedagogía y Currículo. Seminario Permanente sobre Formación Avanzada – SEPA. Investigación en Educación y Comunicación – GEC. Investigación en Currículo.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA (6)	Didáctica Para La Enseñanza de la Ciencia y Tecnología en Niños. Innovaciones Pedagógicas y Educativas. Creación y Pedagogía. Infancias y Expresiones. Historia Universidad Latinoamericana – HISULA. Educación, Salud y Desarrollo Rural.
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA (2)	Educación y Desarrollo Humano. Educación y Pedagogía.

Fuente: Alfonso, (2010)

Y, los 24 profesores investigadores se constituyeron a partir de los siguientes criterios:

- Directores (as) o líderes del grupo de investigación.
- Profesores (as) Investigadores (as) con vinculación de tiempo completo y con trayectoria y reconocimiento por los integrantes de cada grupo.
- Profesor (a) Investigador (a) que trabajara en una línea de investigación diferente a la del Director (a) de grupo. (Ver Tabla No 3. Profesores investigadores en Educación).

Tabla 3 Profesores investigadores en Educación.

NOMBRE DE LA UNIVERSIDAD	GRUPO DE INVESTIGACIÓN
UNIVERSIDAD LCAUCA (4)	Pedagogía y Currículo. Seminario Permanente sobre Formación Avanzada – SEPA. Investigación en Educación y Comunicación – GEC. Investigación en Currículo.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA (6)	Didáctica Para La Enseñanza de la Ciencia y Tecnología en Niños. Innovaciones Pedagógicas y Educativas. Creación y Pedagogía. Infancias y Expresiones. Historia Universidad Latinoamericana – HISULA. Educación, Salud y Desarrollo Rural.
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA (2)	Educación y Desarrollo Humano. Educación y Pedagogía.

Fuente: Alfonso, (2010)

3.3 El Procedimiento.

El proceso de esta investigación se desarrolla en tres momentos, a saber:

PRIMER MOMENTO. CONFIGURACIÓN DE LA INFORMACIÓN PARA SU DESCRIPCIÓN.

En este momento se desarrollaron las siguientes actividades:

Primera. Definición de criterios de la unidad de análisis y la unidad de trabajo, lo cual permitió realizar una caracterización de los grupos de investigación, participantes del proceso (Ver Anexo A. Caracterización de Grupos de Investigación en Educación, participantes del proceso).

Segunda. Diseño y realización de la entrevista en profundidad a los 24 profesores investigadores de las Universidades del Cauca, Pedagógica y Tecnológica de Colombia y Tecnológica de Pereira. La entrevista es entendida como un instrumento técnico que tiene gran sintonía epistemológica con este enfoque de investigación. Esta entrevista adopta la forma de un dialogo coloquial o entrevista semiestructurada, complementada, con la información de los Cylac de cada uno de los profesores investigadores y con los GroupLac de la base ScienTi de Colciencias.

La gran relevancia, las posibilidades y la significación del diálogo como método de conocimiento de los seres humanos, estriba sobre todo, en la naturaleza y calidad del proceso en que se apoya. En este sentido, las primeras aproximaciones, fueron vía telefónicamente (profesores de las Universidades del Cauca y de la tecnológica de Pereira) y personalmente (profesores de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, donde se planteó la invitación a participar en la investigación y se acordaron los encuentros a partir de la disposición de los tiempos recíprocos debido a la distancia entre los profesores investigadores participantes y la autora de esta propuesta. A solicitud de la mayoría de los profesores se realizó un consentimiento de total confidencialidad de los planteamientos suministrados en el marco de las entrevistas realizadas.

A medida que los encuentros avanzaron con cada uno de los profesores investigadores, in situ, se retomaron las impresiones, la comunicación no verbal, los tonos de voces que permitieron toda una gama de contextos verbales que consintieron

siempre aclarar términos, descubrir ambigüedades, definir criterios y orientación hacia las representaciones sociales circundantes sobre las prácticas investigativas en educación en el contexto universitario. Podríamos afirmar que la mayoría de los profesores entrevistados fueron generosos en sus apreciaciones en torno a las preguntas formuladas. Estas preguntas se orientaron hacia develar aspectos sobre:

- ¿Cómo grupo de investigación, qué hacen y para que lo hacen?
- ¿Cómo se distribuyen el trabajo dentro del grupo?
- ¿Qué condiciones facilitan/dificultan el desarrollo de su actividad investigativa?
- ¿Cree que su actividad investigativa ha influido en su vida?
- ¿Cómo ha sido el proceso de conformación del grupo?
- ¿Qué otros grupos creen Ustedes que son sus semejantes en su trabajo? Por qué?
- ¿Qué es la investigación para Usted?
- ¿Cómo se ubica el grupo ante ese ideal de investigación?.
- ¿Qué aportes han realizado a la facultad, la universidad y la disciplina?
- Plantee todo lo que se le viene a la mente sobre Prácticas Investigativas.

Tercera. Transcripción y Primera Lectura de cada uno de los discursos producidos por los profesores investigadores. (Ver Anexo B. Entrevistas transcritas de profesores investigadores. Modelo)²¹

SEGUNDO MOMENTO: DESCRIPCIÓN DE LA INFORMACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE CATEGORIAS EMERGENTES SOBRE LAS PRACTICAS INVESTIGATIVAS EN EDUCACIÓN.

Este momento buscó reconstruir inductivamente categorías emergentes a partir de elementos particulares, así como contenidos socialmente compartidos por medio de comparaciones de representaciones singulares. Al finalizar esta etapa se obtiene una

²¹ Para este Anexo B. Se retoma la transcripción de una entrevista como modelo. La transcripción de todas las entrevistas están disponible digitalmente, debido a su tamaño (333 páginas).

descripción exhaustiva de los contenidos de las Representaciones Sociales de los profesores investigadores en educación. Las actividades que se desarrollaron fueron:

Primera, Codificación de los discursos producidos por los profesores investigadores en educación. Donde se realizó una nueva lectura de los discursos y se planteó una codificación por colores de tipo general, La codificación incluye todas las operaciones a través de las cuales los datos son fragmentados, conceptualizados y luego articulados analíticamente de un modo nuevo. Los conceptos y códigos generados a través de la codificación tienen un carácter provisional. Esta codificación constructiva devela las informaciones, las imágenes y las actitudes de los profesores investigadores en educación, es decir que evidencia sus procesos cognitivos de carácter individual. Esta codificación constructiva quedó planteada de la siguiente manera:

- 1. Métodos de Investigación Gestión y Estilos de Trabajo De Grupo, Experiencia de Trabajo en Grupo y, Origen del Grupo.*
- 2. Productividad y Aporte Del Grupo - Impacto De Grupo.*
- 3. Sentido De La Investigación: Concepción De La Investigación, Concepción De Prácticas Investigativas, Objeto de Investigación.*
- 4. Investigación Formativa- Espacio De Formación*
- 5. Relación Universidad Grupo: Contexto.*
- 6. Interacción De Grupos y Participación En Grupos*
- 7. Facilidades y Dificultadas De La Labor Investigativa/ Contrasantido.*

(Ver Anexo C. Codificación Constructiva de los discursos producidos por los profesores investigadores en educación).

Segunda. Construcción de las Categorías Iniciales de las prácticas investigativas en educación, este análisis permitió identificar los principales componentes representacionales y

organizar sus contenidos jerárquicamente, a *partir de afinidades, rasgos y aspectos comunes encontrados*. Los discursos de los profesores investigadores se ordenaron teniendo en cuenta: Sentido de la Investigación, Aportes y productividad de los grupos, Estilo de trabajo, Facilidades y Debilidades de la labor investigativa, interacción y relación grupo y, relación Universidad Contextos (Ver Anexo D. *Construcción de las Categorías Iniciales de las prácticas investigativas en educación*, – Modelo de tres entrevistas sobre Sentido de la Investigación).

TERCER MOMENTO: CONSTITUCIÓN DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LAS PRACTICAS INVESTIGATIVAS EN EDUCACIÓN.

La constitución de las representaciones sociales de las prácticas investigativa se desarrolló mediante las siguientes actividades:

Primera, Definición de Categorías Conceptuales. Nuevamente leídos y analizados los relatos, la codificación inicial y las categorías iniciales en relación con los procesos de interacción y contextual de carácter teórico y social, se configuraron dos categorías fundamentales que constituyen el núcleo central del estudio: Sentido de las Prácticas Investigativas en Educación y Estilos de Trabajo y Dinámicas de los Grupos de Investigación.

Segunda. Constitución de las representaciones sociales de las prácticas investigativas en educación. A partir de las interrelaciones, marcos de referencias, las categorías conceptuales se organizan las representaciones sociales de los profesores investigadores en educación. Igualmente se delinear los esquemas que las integran. (Ver

Anexo E. Representaciones Sociales de los profesores investigadores sobre Sentido de las Prácticas Investigativas en Educación) y (Ver Anexo F. Representaciones Sociales de los profesores investigadores sobre estilos de trabajo y dinámicas de los grupos de investigación en educación). La Figura 6. Evidencia el procedimiento desarrollado en el marco de la investigación.

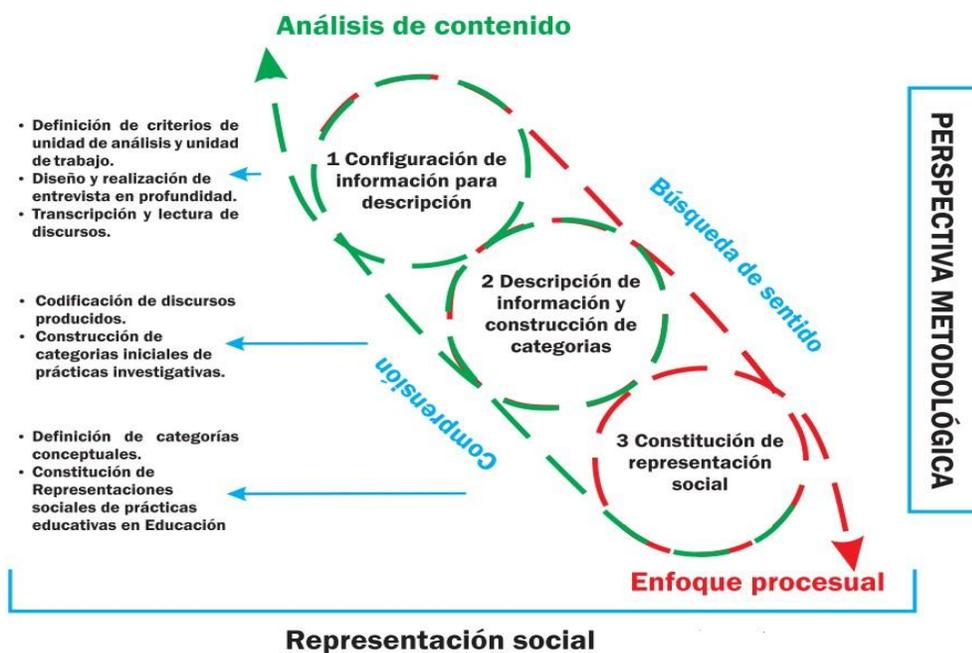


Figura 6 Perspectiva Metodológica de las Representaciones Sociales en Educación

Fuente: Alfonso, N (2014).

Capítulo 4.

Sentido de las prácticas investigativas en educación

El sentido de las prácticas investigativas en educación, constituye el núcleo central donde se evidencian las apreciaciones de los profesores investigadores en educación alrededor de los cuestionamientos sobre *¿Qué es la investigación? - ¿Qué son las prácticas investigativas? Y*, comprender los discursos, trayectos, lugares y umbrales que se han venido formando desde las distintas teorías y prácticas que los investigadores en educación han suscrito, avalado y contrastado en los últimos años, y su relación con los procesos de formación.

Encontrarle *'sentido'* a algo significa que se ha producido un cambio cualitativo en la mente, que se ha encontrado o vislumbrado o percibido una nueva perspectiva de algo; es una percepción intuitiva que permite integrar cierta información que uno ha estado recibiendo en una nueva forma o estructura. Comprender, dar sentido a algo, es un cambio en la mente primero, pero se convierte en un cambio de conducta después, porque la persona ajusta su forma de comportarse al nuevo sentido que se ha construido en la mente. Pero se trata de un cambio de lo más provocativo porque, una vez que se ha "comprendido", pasa a convertirse en la nueva certeza, en lo normal, en "lo que es", y esta nueva comprensión es capaz de tolerar diferentes interpretaciones, desde perspectivas distintas y en ocasiones diversas (Austin, 2000:1).

El concepto de *sentido de las prácticas investigativas en educación* hace referencia a la manera particular que tiene cada profesor investigador de entender o interpretar su actividad, El *sentido*, como lo plantea Gadamer (1984), tiene un carácter

especialmente comunitario y se entiende como una capacidad de *conocimiento* o *reconocimiento* y como *correlato objetivo* de esta capacidad, es decir, el sentido efectivamente reconocido, es el *sentido como correlato de la conciencia*.

El *sentido de las prácticas investigativas en educación*, retoma las posibilidades de *vivencia y acción*, todo lo que se intenta de esta manera se mantiene abierto al mundo en su conjunto y garantiza, por consiguiente, la actualidad del mundo bajo la forma de sociabilidad; *de comprensión de dichas prácticas*, que significa destacar la opinión del otro como tal, es decir, es ponernos en lugar del otro que ha ganado su propia opinión; *de la dialéctica de la interpretación*, que su comienzo es en realidad respuesta y como toda respuesta, se determina desde la pregunta planteada, que es la que determina la comprensión de un acontecer y, *de la distancia temporal en el proceso de la comprensión*, que es la productora de sentido y es la que permite desembarazarse de los falsos prejuicios para permitir destacar aquellos otros pre-juicios que ofrecen el camino de la comprensión.

El *sentido de las prácticas investigativas* de los profesores investigadores, se constituye en el en educación se han agrupado en tres categorías: Una, sobre la *Investigación*, cuyas representaciones se evidencian como actitud y compromiso con la vida, como búsqueda de comprensión del mundo, como formación docente, como construcción de conocimiento y como forma de solucionar problemas de la realidad social; Dos, sobre la *investigación formativa*, que se asumen como aprendizaje significativo, aproximación crítica y permanente de conocimientos, aprendizaje basado en problemas y alternativas de solución, espacio para la formación en investigación y,

como apoyo a los Grupos y, tres, prácticas *investigativas*, percibidas desde las finalidades como productora de conocimiento y como profesionalizante y, desde los objetos privilegiados ya sea desde la actividad de los sujetos y la acción que se desarrolla (Ver Figura 7. Sentido de las Prácticas Investigativas en Educación).



Figura 7 Sentido de las Prácticas Investigativas en Educación

Fuente: Alfonso, N (2014).

4.1 La Investigación.

La Investigación en el contexto de la Educación Superior, tiene sus orígenes en la fundación de la Universidad de Berlín en 1810, donde se consolidó una “idea de la

institución universitaria, que se conoció como ‘universidad investigativa’. Esto es, una universidad orientada esencialmente hacia la producción del conocimiento y a la formación de profesores y estudiantes dedicados a la investigación para el progreso de la ciencia” (Müller, 1995: 9).

La idea de la universidad investigativa es rica y compleja. En esencia, la universidad investigativa no tenía un fin únicamente docente, sino científico. La transmisión del conocimiento es asumida así como la construcción y reconstrucción de los resultados de la investigación, más reciente, por boca de sus propios creadores. Esto significa que la universidad se orienta hacia la ciencia, más que hacia la formación para el ejercicio profesional, y que cuando asume las tareas de tal formación, la ciencia es el fundamento. [...] La universidad investigativa creía que la investigación es en sí un procesos pedagógico capaz de enseñar, en cualquier de las áreas del conocimiento, honestidad, objetividad y tolerancia (Hederich, 1995:9-10).

Esta noción de universidad investigativa en Colombia, se institucionaliza en la década de los ochenta del siglo XX, a partir del Decreto 80 de 1980, en su Artículo 8°, plantea que:

La investigación, entendida como el principio del conocimiento de la praxis, es una actividad fundamental de la educación superior y el supuesto del espíritu científico. Está orientada a generar conocimientos, técnicas y artes, a comprobar aquellos que ya forman parte del saber y de las actividades del hombre y a crear y educar tecnologías. (Decreto 80 de 1980:1)

Posteriormente, el espíritu de la Ley 30 de 1992|, plantea que una de las funciones de la universidad es la investigación, entendida como a la búsqueda y generación de conocimiento, a la experiencia de investigación de alto nivel (Restrepo, 2003). Y,

dentro de los procesos de Acreditación de alta calidad impulsados por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), se ha venido consolidándose políticas y programas para promover una cultura investigativa al interior de las universidades, que según Restrepo:

Comprende, toda manifestación cultural, organizaciones, actitudes, valores, objetos, métodos y técnicas, todo en relación con la investigación, así como la transmisión de la investigación o pedagogía de la misma. [...] . La cultura de la investigación es iniciada por profesores individuales, pero poco a poco integra equipos, grupos, comités y centros de investigación y desarrollo tecnológico y redes que tejen el sistema de investigación en la universidad. (1999:3).

Por otra parte, las preguntas sobre *la investigación* hace referencia al compromiso mutuo y a la construcción de una visión diferente de la que generalmente se plantea dentro de las discusiones científicas al interior de las universidades, donde lo que se privilegia es la investigación como algo externo, apropiable y objetivo. Investigar la investigación, en palabras de Messina es:

Preguntarse por un patrimonio y por el proceso de su construcción. La investigación tiene la capacidad de alterar lo establecido, de mostrar alternativas, de dislocar lo visible y revelar situaciones y procesos que estaban a la vista pero pasaban inadvertidos. Esta condición “subversiva” o trasgresora de la investigación, este lugar que se mueve, hace que investigarla sea no sólo un proceso pertinente y necesario sino ante todo fascinante. Sin embargo, la investigación y la ciencia también están amenazadas por la normalización. Consecuentemente, pueden ser vividas como los lugares de la verdad y la certeza, donde no queda nada sin decir. Cuando es así, investigar la investigación permite dar cuenta de las reglas del juego del campo, volviendo las preguntas hacia las instituciones y los sujetos que investigan, quienes cuando

adoptan el modelo tradicional de ciencia suelen interrogar la realidad como algo que está fuera de ellos, sin volver las preguntas hacia sí mismos, sin hacerse las preguntas acerca de cómo, desde dónde y para qué investigan. Investigar la investigación es entonces una manera de reafirmar los paradigmas críticos, tanto en pedagogía como en la propia investigación, al volver la pregunta hacia el lugar del que investiga. (2008:2)

Por otro lado, investigar la investigación es dar cuenta del sentido del discurso y de las prácticas investigativas, de los propósitos que los orientan, de las oportunidades que una sociedad crea para los ciudadanos, de los espacios que se generan para ejercer derechos y deberes, de las prácticas culturales que tienen lugar. Investigar el sentido posibilita además mirar las relaciones entre discurso y práctica, y dar cuenta del grado de congruencia entre ellos. El lugar de la investigación dentro del contexto universitario es sin duda un lugar de poder, que tiende a ser visto como el lugar de la verdad, un lugar fuerte, como “lo que es”, lo establecido, del cual se derivan estrategias, programas, actividades. Investigar la investigación permite observar hasta dónde el lugar de la política tiende a emplear la investigación no sólo como un “insumo”, sino como un insumo más, junto con otros factores.

Asimismo, “investigar la investigación es identificar los procesos por los cuales los resultados de la investigación se transforman, se desdibujan, se distorsionan, de acuerdo con los intereses de la política, como en un juego de espejos” (Messina, 2008:2).

Las representaciones sociales de los profesores investigadores en educación sobre

investigación, se plantean como: *actitud de compromiso con la vida, búsqueda de comprensión del mundo, formación docente, construcción de conocimiento y, forma de solucionar problemas de la realidad social.* (Ver Figura No. 8. Representaciones Sociales de los profesores investigadores en educación sobre investigación).



Figura 8 Representaciones Sociales de los profesores investigadores en educación sobre investigación

Fuente: Alfonso, N (2014).

4.1.1 La Investigación como actitud de compromiso con la vida.

Esta representación sobre la investigación requiere ser abordada a partir de cada una de los elementos que la componen para comprender en su conjunto la relación entre actitud, compromiso y vida. En este orden, la actitud constituye la forma de actuar de

una persona. Según, Eliser (1999:12), “la actitud se refiere a un sentimiento a favor o en contra de un objeto social, el cual puede ser una persona como un hecho social o cualquier producto de la actividad humana”, esta concepción, contribuye a comprender desde la interioridad del profesor investigador su postura mental frente a la concepción que este puede tener sobre la investigación científica.

De otro lado el compromiso, se fundamenta en la relación entre ética y conciencia social. Zemelman, anota al respecto que “el saber situarse ante la realidad es hoy una tarea imperativa pero no sólo como un desafío de conocimiento, pues más que conformarse con quedar aprisionado en el interior de determinados constructos se hace necesario trascenderlos, desde ciertas exigencias valóricas, mediante un acto deliberado de conciencia”. (2005:9). Como se observa, Zemelman proporciona los argumentos que permiten comprender desde los elementos actitud y compromiso, una representación sobre la investigación que se manifiesta desde un pensamiento riguroso del deber ser del conocimiento científico.

Estas manifestaciones se pueden evidenciar claramente en el discurso de los profesores investigadores en educación, cuando afirman que la investigación es:

Un deber humano [...] es una transformación permanente de la actitud y del pensamiento [...] es una opción y proyecto de vida [...] es una práctica como espíritu y como tarea [...] es volver extraño lo cotidiano, y volver cotidiano lo extraño [...] la investigación para mi tiene directamente relación con los procesos creativos del ser humano, y tiene que ver con la curiosidad del ser humano, y tiene también que ver con la solución de problemas del mismo ser humano esa es como la interpretación. (Ver Anexo E. Representaciones Sociales y

Discursos de los profesores investigadores sobre Sentido de las Prácticas Investigativas en Educación).

Los profesores investigadores han podido desde sus prácticas, dilucidar el sentido del conocimiento y su relación con la vida, no desde el objeto de investigación, sino quizás como lo plantea Foucault: “como auto-finalidad de uno mismo [...]. La auto-finalidad presenta consecuencias importantes para los modos de vida y los modos de experiencia de los individuos. Se produce un verdadero desarrollo de la cultura de uno mismo. [...] Es en esta cultura del yo en la que hay que escribir la historia de la subjetividad, la historia de la relación de sujeto y verdad” (1987:56).

Entonces la representación que los profesores investigadores tienen de la investigación, es claramente un compromiso de sí mismo para con la sociedad. Si bien, esta forma de evidenciar el conocimiento, que no es nueva, sino que forma parte de un colectivo más amplio de los intelectuales de este país, se constituye en un punto de partida hacia la consolidación de la ciencia, y siembra la esperanza de su desarrollo social, cultural, económico y político, y la posibilidad de ubicarse en el contexto de la sociedad del conocimiento.

En cuanto a la auto-finalidad, el profesor investigador reconoce que hacer investigación le ha permitido no solo ampliar sus horizontes sobre el mundo, sino también generar procesos de auto-reflexión existencial para conocerse aún más, complementar su formación como ser humano, desplegar su potencial (profesional, intelectual y socio afectivo), y construir o reconstruir su sentido de vida.

La actividad investigativa adquiere para el profesor investigador un significado afectivo, ético y político, más allá de la connotación simplemente académica a la que suele referirse la producción de conocimiento, por lo menos desde la neutralidad valorativa planteada por el positivismo. Por lo tanto el profesor investigador llega a percibir su quehacer, no como una actividad marginal o una tarea institucional, sino ante todo, como un estilo de vida, una pasión o actitud vital que le posibilita hacer elecciones libres, frente a las renunciaciones y sacrificios, *'soledad y poco tiempo para los seres queridos'*, más allá de las formalidades laborales.

4.1.2 La investigación como búsqueda de comprensión del mundo.

¿Cómo se entiende la comprensión del mundo?, una pregunta aparentemente sencilla, pero profunda en su contenido. Una representación social sobre la investigación, vista desde esta construcción lleva a pensar que los profesores investigadores, comparten el pensamiento desde la filosofía y teoría crítica en el juicio para la construcción del conocimiento. Y es este criterio conceptual, el que hace pensar que la investigación en educación o desde las ciencias sociales, en las universidades colombianas, está siendo abordada con rigor científico.

Autores como Gadamer (1984), Habermas (1999) y Schütz (2003), se han referido al tema de la investigación como forma de comprensión del mundo. Schütz, considera que el mundo en el cual vivimos es un mundo de significados, un mundo cuyo

sentido y significación es construido por nosotros mismos y los seres humanos que nos precedieron, por tanto, [...], “la comprensión de dichos significados es nuestra manera de vivir en el mundo, la comprensión es ontológica no solo metodológica” (Schütz, 2003:25).

Habermas plantea en la teoría de la acción comunicativa la comprensión mítica y la comprensión moderna. No es tarea de este análisis referirse a la comprensión mítica, no es ese mundo el que se quiere explorar. Sin embargo, la comprensión moderna es un campo más afín con la estructura de pensamiento de los profesores investigadores. El ámbito de las ciencias, el saber científico y el mundo de los intelectuales, es constructo de la modernidad. No obstante, “el contraste con la mentalidad primitiva nos permite obtener importantes presuposiciones de la comprensión moderna del mundo. Pero con ello no se ha mostrado que la presunta racionalidad de nuestra comprensión del mundo no refleje solamente los rasgos particulares de una cultura marcada por la ciencia” (Habermas, 1999:82)

La comprensión del mundo, tal como lo plantean los profesores investigadores, hace referencia no solo al ámbito de la comprensión cualitativa, sino también a la investigación como explicación de los fenómenos de la realidad social y natural. Esta representación, forma parte como se puede ver, de los diferentes enfoques metodológicos: positivista y crítico-hermenéutico, es decir “que a la comprensión moderna del mundo le subyacen ciertamente estructuras universales de racionalidad” (Habermas, 1999:99). Bajo esta perspectiva, se puede analizar que los profesores investigadores han construido una representación social sobre la investigación científica,

a partir de los fundamentos epistemológicos y metodológicos que ha brindado la teoría crítica, pero sobre todo, es el resultado de sus reflexiones acerca de sus vivencias e historias de vida social.

Si se toma como referencia estos conceptos planteados por Habermas, es posible aproximarse a un esclarecimiento de la representación que los profesores investigadores enuncian cuando se refieren a la investigación como la comprensión del mundo:

La investigación como “*compromiso con el mundo, con la vida*”[...] es un camino de comprensión profunda de la vida [...] es la posibilidad de comprensión profunda [...] es un proceso de construcción, de construcción de conocimientos, de construcción de posibilidades, para mejorar la vida social, la vida económica, la vida política, es decir, en términos generales la realidad que nos rodea [...] la investigación nos sirve para transformar, Si nosotros conocemos una realidad eso nos va a permitir intervenir esa realidad y poder entrar a transformar [...] la investigación es buscar, es estar abierta al cambio, es admitir que todo cambia, que todo puede ser de maneras distintas, que hay formas distintas de ver las cosas y que tengo capacidad de hacer cosas con el otro, para recibir lo que el otro me da, para estar siempre dispuesta a aprender y a buscar. (Ver Anexo E. Representaciones Sociales y Discursos de los profesores investigadores sobre Sentido de las Prácticas Investigativas en Educación)

Se observa que en el eje central en este campo de la representación social de la investigación prevalece una visión ética, mediada por el compromiso para la transformación del mundo. Son procesos interactivos e intersubjetivos, es decir el diálogo (*comunicación*), permanente con el mundo, lo que le da sentido real a los procesos de investigación, como el fin mismo del conocimiento.

Los profesores investigadores en educación, hacen referencia que la investigación hace parte del complejo mundo de la vida. Esta aproximación interpretativa, se extiende a lo largo del discurso expresado por los profesores investigadores. A partir de esta concepción es posible afirmar que el mundo de la vida al cual se refieren los investigadores está relacionado con la realidad social: la cultura, los problemas y necesidades, las prácticas de la vida cotidiana de los sujetos, los grupos, las instituciones, las actuaciones políticas, la academia misma.

Sin embargo, Zemelman logra poner en duda la concepción de ese mundo particular de vida, en el cual han estado inspirados los intelectuales latinoamericanos:

Se plantea la necesidad de definir nuevos ángulos desde los que pensar la sociedad, y que no puede ser otro que el momento histórico [...]. En el momento histórico donde el pasado reclama un futuro; así como éste encuentra sus raíces en la vida de los pueblos y no en la simple normatividad de los discursos, muchas veces ajeno a los sujetos concretos, como los de las ideologías y las teorías. En el momento histórico se puede encontrar el o los sujetos reales y, en consecuencia, la voz que los exprese. (2005:25).

Es tal vez desde la concepción de Zemelman que los profesores investigadores en educación plantean la investigación como una forma de comprensión del mundo.

La investigación, como compromiso con el mundo de la vida, representación social que sugiere el propósito u oficio de investigar, se puede definir como el objetivo del conocimiento para el ejercicio del poder. Aquí entra en juego el papel de los intelectuales con los procesos sociales y prácticas de vida cotidiana. Algo así como lo

señalado por Foucault: “El papel del intelectual no es el de situarse un poco en avance o un poco al margen, para decir la muda verdad de todos; es ante todo luchar contra las formas de poder allí donde éste es a la vez el objeto y el instrumento: en el orden del 'saber', de la 'verdad' de la 'conciencia' del discurso”. ((1992a:79)

Es ahí, cuando profesores investigadores plantean que “la investigación es una actividad para comprendernos o para controlarnos”. Es una función en doble vía: comprender el mundo y controlar, apreciación definida como concepción del saber aliado con el poder, un estilo de representación que puede ser analizado a luz del pensamiento foucaultiano cuando afirma: “[...] en una sociedad como la nuestra, pero en el fondo en cualquier sociedad, múltiples relaciones de poder atraviesan, caracterizan, constituyen el cuerpo social. Estas relaciones de poder no pueden disociarse, ni establecerse ni funcionar, sin una producción, una acumulación, una circulación, un funcionamiento del discurso” (Foucault, 1992a: 139-140).

Esta representación fundamenta la relación entre el profesor investigador y la realidad social. La ampliación en la comprensión del mundo obedece a que la investigación pone al investigador en contacto con otros saberes y otras formas más complejas de leer la realidad. Así, en una construcción interdisciplinaria del objeto de estudio, el investigador tiene la oportunidad de descentrarse de su propia mirada para tratar de comprender el mundo desde una perspectiva holística. Además, también contribuye el contacto con diversas comunidades de las realidades donde se trabaja.

Esas nuevas comprensiones sobre el mundo y sobre sí mismo lo conducen a

hallarse de una nueva forma. Lo interpelan de tal manera que le hacen reflexionar acerca de su ser, de las potencialidades y posibilidades que tiene para imprimir un proyecto de vida auténtico y cargado de sentido, no sólo, en relación con su propia autorrealización sino también de la proyección social o el aporte personal a la transformación social.

4.1.3 La investigación como formación docente.

La representación de los profesores investigadores de la investigación como formación docente, se relaciona con el aporte a la formación del profesor. En esta perspectiva, esta representación se encuentra ligada a las prácticas y experiencia cotidiana del quehacer pedagógico e investigativo. ¿Por qué la investigación como un aporte a la formación?, hoy por hoy, el discurso científico del profesor se encuentra ligado con la producción del conocimiento. Son estos productos del saber, indefectiblemente, donde se encuentra la fuerza de la argumentación a la cual hacen mención los profesores.

La investigación como aporte a la formación docente, juega aquí un papel importante en el campo de la formación del discurso y la construcción del conocimiento científico. Habermas, señala la argumentación, como:

El tipo de habla en el que los participantes tematizan las pretensiones de validez que se han vuelto dudosas y tratan de desempeñarlas o de recusarlas por medio de argumentos. Una argumentación contiene razones que están conectadas de forma sistemática con la pretensión de validez de la manifestación o emisión problematizadas. La fuerza de una argumentación se mide en un contexto dado por la pertinencia de las razones. Esta se pone de manifiesto en si la

argumentación es capaz de convencer a los participantes en un discurso, si es capaz de motivarlos a la aceptación de la pretensión de validez en litigio. (1999:37)

Así mismo, las exigencias en las nuevas tendencias mundiales del desarrollo social, cultural y económico de las sociedades, supone indefectiblemente, construcción e innovación de conocimiento. La noción de sociedad del conocimiento surgió hacia finales de los años 90 y es empleada particularmente en medios académicos, como alternativa de algunos a sociedad de la información. Las instituciones de educación superior a nivel mundial, han asumido la responsabilidad de la producción de la ciencia y la tecnología, en una marcada lucha por ubicarse en un lugar representativo de la denominada aldea global. En la actual sociedad del conocimiento, el progreso científico y tecnológico es la base para el bienestar de los ciudadanos y el desarrollo económico de una región. Los países con mayores índices de desarrollo han basado su progreso en fuertes inversiones en investigación científica y desarrollo tecnológico, junto con la formación de capital humano a diferentes niveles.

En la Sociedad del Conocimiento -una de las tantas denominaciones que se le adjudican a la época actual, Mejía (1995:18) plantea que la producción de conocimiento es valorada como fuerza productiva, lo que la lleva a constituirse en un imperativo para el desarrollo de los pueblos y su competitividad económica en el mundo global. En razón de ello, a partir de la última década del siglo pasado los gobiernos de los países periféricos- en donde la investigación no se había privilegiado dentro de las discusiones públicas- han definido políticas para incentivar la actividad científica, aunque más como

estrategia para la competitividad económica que exige la globalización, que como reflexión y valoración del sentido, lugar y papel del conocimiento en la sociedad y las condiciones que ésta genera para posibilitarla.

En América Latina, esta situación se ha constituido en una búsqueda desesperada. Se dice que la escuela es el principal agente de la sociedad de la información y del conocimiento, para lo cual se han desarrollado, desde los años noventa, diversas reformas educativas orientadas a la generación de respuesta en el sentido de construcción e innovación de saberes. Es justamente en la práctica académica e investigativa del profesor investigador, donde se ha centrado el compromiso de pertenecer de manera visible a la sociedad del conocimiento. Compromiso que significa cualificación, particularmente en el ámbito de la investigación científica. De cierta forma, la representación que tienen los profesores investigadores de la investigación como argumentación y formación, conduce a una comprensión de su papel en este proceso social.

No siempre la formación docente lleva implícita la formación investigativa, pero sí el fundamento de la experiencia investigativa depende de los modelos de ciencia que poseen y construyen. Es bien sabido que cuando está en juego la investigación científica, se encuentra de por medio un actuar riguroso del pensamiento y unas concepciones epistemológicas y teóricas definidas en el investigador. He ahí uno de los problemas que aún subsisten en universidades latinoamericanas, como lo afirma Zemelman:

[...] si no sabemos construir un pensamiento sobre la realidad que tenemos por delante, y esa realidad la definimos en función de exigencias conceptuales que pueden no tener pertinencia para el momento histórico, significa que estamos organizando no sólo el pensamiento, sino el conocimiento dentro de marcos que no son los propios de esa realidad que se quiere conocer. (2005:82)

En estas circunstancias, la investigación científica en cualquiera de las áreas de conocimiento, se constituye en el eje dinamizador de los procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje. Si bien la educación superior albergó por mucho tiempo un proceso de transferencia de conocimiento y tecnología, actualmente, esta misión ha tomado rumbos diferentes. Ante todo, el compromiso de la educación superior está determinado por la construcción e innovación de saberes, lo que generó un cambio acelerado del rol de profesor universitario: la de investigador y productor de conocimiento autónomo, aduciendo que solamente compromisos de este nivel, pueden posicionar al país con respecto al resto de mundo en lo que se ha denominado la sociedad del conocimiento.

Sin duda, este nuevo papel que debió asumir el profesor universitario, lo llevó a explorar alternativas en el mundo de la ciencia, y lo condujo a una reconceptualización de su práctica pedagógica, mediada por los procesos de producción de conocimiento, pero además, llevó implícita una nueva resignificación como sujeto de la enseñanza y el aprendizaje. En esta perspectiva, surgen preguntas como las expuestas por Zemelman:

¿para qué conocemos?, ¿cómo estamos existencialmente en el conocimiento que construimos?, ¿El conocimiento nos ha enriquecido como sujetos? En este caso resolver la primera pregunta sería realmente fácil. Algunas respuestas han surgido de los profesores investigadores, cuando afirman que se

conoce para interpretar o explicar y comprender ese mundo, otras se pueden encontrar en las propuestas teóricas y epistemológicas, incluso en el gran debate surgido desde la historia de las ciencias, sin embargo, lo que el autor propone discutir, “es el problema de la función que cumple el sujeto en el proceso de construcción del conocimiento”, se refiere al enriquecimiento del sujeto, en el ámbito intelectual (Zemelman, 2005:81).

En esta perspectiva, los profesores investigadores en educación, han planteado, la investigación como:

Un proceso de aprendizaje importante [...] obliga a estar actualizado [...] ser mejor maestra – persona [...] obliga a convertirse en gestor [...] ayuda a enriquecer el trabajo académico.[...] distintos tipo de formaciones, uno de ellos se concibió en cuanto a un aspecto que nos permitió nuclearnos que era la problemática de los textos escolares, pero para llegar a esa problemática hubo varias etapas de trabajo de una u otra índole donde el grupo venía como encuadrando la temática sobre la cuál trabajar [...] como esfuerzo argumentativo [...] Siembra preocupaciones profundas [...] Develar, correr los velos ante tantas mentiras [...] Poner en contacto lo académico con lo cotidiano [...] Influencia en la vida y en la literatura [...] Es un ejercicio aristocrático de minorías, así como la escritura [...] Es muy exigente a nivel profesional. (Ver Anexo E. Representaciones Sociales y Discursos de los profesores investigadores sobre Sentido de las Prácticas Investigativas en Educación).

Van más allá en sus afirmaciones de la simple cualificación docente al adentrarse en el ámbito existencial, en su forma de concebir la investigación como en:

Un mito para la formación académica [...] influye en la formación como persona, como intelectual, como académico [...] enriquecimiento en el campo intelectual y personal [...] tiene que ver con los saberes de las personas [...] tiene relación con los procesos creativos del ser humano. [...]Ideal contribuir con la formación universitaria desde una perspectiva humana [...] Es un

enriquecimiento personal (definición de obstáculos, lectura y teorización [...])
Crecer como persona, como profesional [...]) Encanto formativo en investigación
[...] Tiene que ver con los saberes de las personas [...] Es un camino de
enriquecimiento del mundo de la vida tanto personal como académico [...])
Tiene relación con los procesos creativos del ser humano [...] Construcción de
algo significativo. (Ver Anexo E. Representaciones Sociales y Discursos de los profesores
investigadores sobre Sentido de las Prácticas Investigativas en Educación).

En fin, abordan el significado y condición simbólica del lenguaje, para complementarlo con el sentido que tiene el ejercicio investigativo en los procesos de transformación de la cultura, al estilo de unas minorías, a pesar de la trayectoria educativa que ha buscado democratizar su producción.

Una importante condición del quehacer del profesor es su juicio argumentativo, y para lograr esta actitud, solo es posible mediante fundamentación, aprehensión y construcción del saber científico. Es una postura clara en los profesores investigadores de las universidades públicas. En este sentido, el reto de los profesores es alcanzar y proporcionar el conocimiento que se requiere para el desarrollo social, económico, político y cultural.

Tal como ya se mencionó anteriormente, se tiene una actitud pragmática de conocimiento científico, algo así como responder a la pregunta sobre el para qué del conocimiento, no es nada más que para transformar o comprender su posición como ser pensante en el mundo.

Frente a la representación que se tiene de la investigación como una función

formadora de los intelectuales, Zemelman también argumenta que:

Necesitamos un pensamiento que no esté limitado a la capacidad de procesar información y a la utilización de técnicas para asumir el desafío de que el pensamiento no se restrinja, por lo tanto tampoco el conocimiento, ha de ser un simple reflejo de las condiciones prevalecientes y menos todavía de los parámetros que impone el discurso dominante como corte de realidad. Se trata de reconocer los espacios que ocultan las mismas circunstancias del contexto histórico. (2005:26).

Y los profesores investigadores dan razón de dicha circunstancia. La investigación es cualificación docente:

Fundamento de la docencia [...] sirve para la formación académica y para el área personal [...] justificación del docente, de un buen profesor [...] cambia la perspectiva de la escuela, de los alumnos [...] y [...] es un influjo que permite procesos de transformación profesional y personal. (Ver Anexo E. Representaciones Sociales y Discursos de los profesores investigadores sobre Sentido de las Prácticas Investigativas en Educación).

En este orden de ideas, se puede agregar que el ámbito existencial de los sujetos de conocimiento debe extenderse en su condición a los otros sujetos, es decir, que el proceso de aprehensión del conocimiento, es posible en función del otro o los otros. En el lenguaje de Habermas y Schütz, son acciones intersubjetivas e interactivas que posibilitan no solo la construcción del saber, sino la posibilidad de argumentación y de socialización del mismo. Es ahí donde los profesores investigadores, encuentran sentido a la acción investigativa como función determinante en la formación del profesor.

4.1.4 La investigación como construcción de conocimiento.

Esta representación sin lugar a dudas, constituye la más relevante con el quehacer del investigador, pues se encuentra estrechamente ligada con la estructura epistemológica, metodológica y teórica de su pensamiento. Al observar las respuestas que dan los profesores investigadores sobre lo que es investigar, se encuentra una gama de conceptos afines con la literatura existente, que van desde posturas de corte positivista, hasta enfoque de tipo crítico-hermenéutico. No es sorprendente deducir el lenguaje mediante el cual se aproximan conceptualmente los profesores a la investigación, si se tiene en cuenta que dichas aproximaciones se definen a partir de tres opciones: *el qué, el para qué y el cómo* de la investigación.

El qué, es una respuesta hacia qué es la investigación, y en este sentido se puede decir que imprime una relación entre los profesores investigadores y las subjetividades con el conocimiento, a partir de una concepción epistemológica. La investigación es:

Es indagar [...] buscar vestigios [...] Es observar, interpretar, comprender la realidad para transformarla [...] Es indagar, descubrir, preguntar [...] Es una constante búsqueda, curiosidad e interés [...] Es buscar, es estar abierta al cambio, es admitir que todo cambia [...] Es socavar, buscar, encontrar lo que necesito saber, solucionar algo. (Ver Anexo E. Representaciones Sociales y Discursos de los profesores investigadores sobre Sentido de las Prácticas Investigativas en Educación).

Los anteriores planteamientos aparentemente sencillos dan sentido al oficio del investigador. Los conceptos emergentes de los discursos de los profesores

investigadores, evidencian una postura sobre las concepciones del discurso existente sobre la ciencia, particularmente del pensamiento occidental.

Esta versión de la concepción de la investigación, debe estar ligada también a un rompimiento con el conocimiento espontáneo que generan las prácticas e interacciones cotidianas de la realidad social. La versión de indagar y construir conocimiento, se encuentra ligada ampliamente al círculo científico. Por lo tanto, investigar puede ser también de construir el conocimiento común o mítico²² para adentrarse en lo que Habermas (1999), define como '*pretensiones de verdad*', donde el criterio de verdad no es un concepto acabado, sino en completa revisión.

Interpretar la representación que los profesores investigadores tienen de la investigación a partir de la concepción epistemológica, mediada por su respuesta, no es tarea fácil. Pues están en juego, tanto las tendencias teórico-conceptuales, sus prácticas y relaciones con el contexto de realidad del objeto de conocimiento, como las interacciones sociales, institucionales, entidades de poder y sus propias experiencias de vida.

En este orden de ideas Zemelman, proporciona argumentos significativos que ayudan a comprender el papel del profesor investigador y particularmente el de las ciencias sociales en el contexto de América Latina:

Tiene significado plantearse la transformación del pensamiento categorial en una antropología: la propia del sujeto capaz de incorporar su momento

²² Forma diferente de ver la realidad respecto al conocimiento científico.

histórico. El devenir antropológico desde el pensar epistémico consiste en recuperar al sujeto en sus posibilidades de historización, a partir de su modo de colocarse ante el mundo. (1998:154).

Los investigadores se vuelven a sí mismos, cuando hacen referencia a la investigación como una actitud mental del individuo:

Es curiosidad e interés [...] estar abierto al cambio [...] estar dispuesto a aprender y a buscar [...] “tener prospectiva [...] crear y recrear [...] el conocimiento lo transforma a uno y lo constituye como sujeto contemporáneo [...] actitud crítica frente a las cosas. (Ver Anexo E. Representaciones Sociales y Discursos de los profesores investigadores sobre Sentido de las Prácticas Investigativas en Educación).

Cada apreciación contempla una mirada desde su propio yo, para identificarse con el quehacer riguroso de la construcción científica. No implica ‘ocuparse de sí mismo’, sino ocuparse desde sí para la investigación: “todo un conjunto de prácticas totalmente específicas que transformen el modo de ser del sujeto, que lo cualifiquen transfigurándolo” (Foucault, 1994:22).

Frente a esta posición autoreflexiva de los profesores investigadores, manifiestan que:

La investigación es una acción creadora del sujeto que le permite construir sentidos de vida un proceso de comprensión existencial [...] de ensanchamiento del horizonte [...] El sujeto es un proceso de conservación que va haciendo rupturas de él mismo y en colectivo con los otros [...] es un concepto de desbordamiento, es decir, cómo el sujeto al ensanchar su horizonte, se desborda existencialmente y puede comprender y contener aquello que le es imposible de contener, y cuando se encuentra en ese estado dice me estoy comprendiendo. [...] Yo creo que la inclinación que uno tiene por la investigación se convierte en un

proyecto de vida para uno, en todo sentido [...] Ha influido en mi formación como persona, como intelectual como académica, pero sobre todo ha influido frente a la visión que uno tiene del mundo exterior [...] los que hemos tenido la posibilidad de incursionar en este medio, bueno o malo, tiene que darnos un panorama diferente del mundo que nos rodea, del mundo natural y social en el que nos estamos moviendo [...] yo creo que nos transforma y nos da otros elementos de vida, y otras formas de relaciones con las otras personas [...] Yo creo que el horizonte más importante en juego, que en este momento tenemos como desafío como personas es poder llegar [...] a conocernos a nosotros mismos, porque no hay conocimiento de nada ni del universo, ni de la ciencia, ni de lo cotidiano, ni del sentido común, que no pase por el auto conocimiento, entonces pienso que la primera tarea de un ser humano que piense y aspire a conocer es conocerse. [...] La investigación da muchos elementos críticos [...] conocer y saber qué está pasando en el mundo social que nos rodea nos implica también, un gran compromiso con la sociedad, con los estudiantes, con la universidad y eso tiene que transformarle a uno la vida definitivamente. (Ver Anexo E. Representaciones Sociales y Discursos de los profesores investigadores sobre Sentido de las Prácticas Investigativas en Educación).

Los profesores investigadores, plantean la investigación como una opción de vida, es decir, que la dedicación a esa actividad les ha propiciado no sólo la definición o redefinición de su proyecto personal de vida, sino que también los ha hecho más obsesivos compulsivos, y hasta neuróticos, ya que la vida empieza a girar en torno a los temas y proyectos que están adelantando, hasta llegar a plantear que *la vida misma es una investigación*.

Los profesores investigadores son explícitos al señalar la investigación como núcleo afectivo, cuando refieren que ésta les refuerza su autoestima e incrementa su

reconocimiento social, y cuando le permite generar vínculos con nuevas personas y de maneras más cooperativas. Sin embargo, también cabe anotar que para dos profesores investigadores, la investigación sirve como instrumento para ascenso en el escalafón, ampliar las oportunidades de ingreso laboral en las universidades y aumentar los ingresos económicos personales.

Desde el sentido personal que el investigador le asigna a la investigación y que, en una relación dialéctica, este logra conferirle un significado transformador a su acción. Así, no sólo se preocupa porque los resultados de su investigación contribuyan a ampliar conocimientos, sino que se interesa por las vivencias personales que surgen en los procesos y por las posibilidades de uso o impacto que se alcanzan en el desarrollo de los proyectos.

En cuanto a las dinámicas personales y grupales, se considera que las prácticas investigativas son un pretexto para el encuentro humano, por lo que deben contribuir al desarrollo personal de todos los implicados en ellas, tanto de manera directa (compañeros de grupo investigativo, población objeto de estudio) como de manera indirecta (familia, compañeros de trabajo, amigos, estudiantes o pacientes). En tal sentido, se concibe que las transformaciones personales (a nivel de mentalidades y formas de interacción con los otros y con el mundo), tienen el potencial para re-crear el mundo.

La investigación para los profesores investigadores en educación, les permite

reflexionar sobre sus propias experiencias, sistematizar saberes autónomos, autodeterminarse y ganar confianza en su capacidad para intervenir constructivamente la realidad. Les propicia una nueva cosmovisión del mundo, por ejemplo, a través de la vinculación a redes con las que comparten intereses y conocimientos o el establecimiento de programas de cooperación interinstitucional. Por tanto, se percibe que la investigación es una forma de fortalecer el desarrollo humano y el tejido social.

De otro lado, la capacidad crítica y creativa para ver el mundo, genera conciencia frente a las crisis que enfrenta el planeta; esto hace que vean en la investigación una forma de asumir una postura de resistencia frente a las tendencias continuistas y de control para mantener el orden establecido. Por ello, consideran que la investigación implica un gran compromiso con la transformación de la realidad, no sólo desde una postura altruista, sino también con una mirada sistémica y rigurosa que permita sembrar una esperanza para que las generaciones futuras tengan mejores opciones.

El *para qué*, se refiere al carácter utilitarista del conocimiento. Se supone que el investigador elige y calcula medios y fines para obtener una *utilidad*. En este caso las ciencias se encuentran atravesadas por un interés práctico, como lo plantean textualmente los profesores investigadores, la investigación para:

Comprender la realidad para transformarla [...] fortalecimiento de diferentes disciplinas [...] construir conocimientos de nosotros mismos para resolver nuestros problemas y los de las comunidades [...] proceso de construcción de conocimientos para mejorar la vida [...] Compromiso con la sociedad. (Ver Anexo E. Representaciones Sociales y Discursos de los profesores investigadores sobre Sentido de las Prácticas Investigativas en Educación).

Lo que muestran los profesores investigadores desde el carácter pragmático de la investigación, es otorgarle al conocimiento científico una visión transformadora de la realidad. Es una búsqueda permanente hacia la comprensión de las necesidades y problemas en función de la transformación social. Esto implica una acción teleológica²³, es decir que “cuando describimos un comportamiento como acción teleológica suponemos que el agente hace determinadas presuposiciones ontológicas, que cuenta con un mundo objetivo, en que puede conocer algo y en que puede intervenir para realizar sus propósitos” (Habermas, 1999:165). En últimas, es el conocimiento no por el conocimiento mismo, sino un conocimiento que generosamente involucre acciones concretas para mejorar la calidad de vida de los pueblos.

En este sentido, es importante recordar a Fals Borda & Rodríguez Brandao, desde la perspectiva de la Investigación Acción Participativa señalan que:

el concepto de compromiso, dentro de las ciencias sociales, viene a demostrar que la ciencia no es un fetiche con articulación propia y autónoma del conocimiento, sino que es un producto cultural, que está sujeto a las actitudes, a las creencias, a las supersticiones inclusive, de los científicos, es decir de aquellos que hacen ciencia [...] el concepto de ‘telos’ (propósito) implica un compromiso para una transformación, un compromiso en ese contexto de transformar una sociedad inadmisible. (1986:5).

Este es el carácter crítico social que los profesores investigadores en educación, le han otorgado a la investigación como tal. En Colombia, esta es una alternativa que ha tomado rumbo significativo desde los años sesenta, precedido por Orlando Fals Borda y

²³ Teleológico (del griego *τέλος*, *fin*, y *-logía*, discurso) estudio de los fines o propósitos de algún objeto o algún ser, o literalmente, la doctrina filosófica de las causas finales.

en la década de los setenta, por la teoría crítica de los pensadores de la Escuela de Frankfurt.

Las consideraciones hechas, acerca de la concepción que se tiene de la investigación, a partir del para qué, demuestra sin lugar a dudas, la re-significación que los profesores investigadores tienen sobre su papel y compromiso social en Colombia y América Latina. Basta con reconsiderar textualmente el discurso que proveen desde sus ámbitos institucionales y su coherencia con los nuevos discursos del sujeto y las subjetividades, (Habermas (1999), Fals Borda (1986) & Zemelman (1998). La investigación, afirman los profesores investigadores:

es una práctica importante para actuar en las comunidades [...] se relaciona con la solución de problemas del mismo ser humano [...] transformar realidades, prácticas [...] aporta conocimientos a los grupos. [...] -Relaciones sistemáticas de tipo vivencial [...] Es sistemática en la medida en que se sirve a otros [...] Búsqueda fundamentada a través de un método [...] Tiene que ver con el proceso científico-método científico [...] Posibilidad de gestar iniciativas [...] da mejores condiciones de vida [...] Es constancia, rigor, trabajo de colectivo [...] Es una práctica permanente, que se realiza al interior de un grupo [...] Algo desmitificado, se requiere rigurosidad, es importante la dedicación y el tiempo [...] Desarrollar sistemáticamente la respuesta a unas preguntas pero en investigación científica (Ver Anexo E. Representaciones Sociales y Discursos de los profesores investigadores sobre Sentido de las Prácticas Investigativas en Educación).

Sin embargo, este tipo de representación sobre la investigación es propia de una comunidad científica que se ve abocada a resolver los problemas y necesidades, frente a la emergencia social que padece la sociedad colombiana. Es decir, que la idea actual del conocimiento científico es resolver problemas prácticos más que adentrarse en las

cuestiones teóricas. Esta situación nos coloca en desventaja frente a aquellas comunidades científicas que se ocupan de una producción de conocimiento para el desarrollo de la tecnología, para el desarrollo de la producción económica, y con ello un posicionamiento en el poder hegemónico del mundo, dado que, las condiciones de vida de su población han superado la emergencia.

En el caso colombiano sería pertinente preguntarse si la investigación, ¿va de la mano con el discurso que han planteado los investigadores?, o, ¿responde en realidad el ejercicio investigativo a la transformación?, he ahí el dilema. No basta el discurso propiamente, pues para que la investigación cumpla el papel social que los profesores investigadores le han otorgado, es necesario que se den otras condiciones: formación permanente, recursos suficientes y voluntad política.

Se podría decir entonces, que la formación se encuentra aún en condiciones precarias, pues el profesor investigador, es un género de reciente data en el país. En lo expuesto por los sabios en el libro *Misión, Ciencia, Educación y Desarrollo* el cual hace más de veinte años establecieron un balance, desolador por cierto, de lo que estaba ocurriendo en Colombia en materia de ciencia y tecnología, y entre otras muchas cosas afirmaron que:

En el mundo académico, un científico es una persona con varios años de experiencia como pensador entrenado y creativo, con contribuciones efectivas al conocimiento demostradas a través de publicaciones de reconocida calidad, dirección y de trabajos de tesis, número de artículos referenciados y generalmente tiene título de doctor. (1997:72-73)

En contraposición, Zemelman, al referirse al pensar teórico y pensar epistémico, afirma que:

La realidad que enfrentamos, la realidad socio histórica, tiene múltiples significados. No es una realidad clara, inequívoca, con una significación cristalina y a la cual se le pueda abordar sencillamente construyendo teorías o conceptos. No es así por diversas razones, las cuales forman parte del debate que hoy día se da en el ámbito académico sobre el problema que afecta a las ciencias sociales, y que yo resumiría en un concepto: *el desajuste, el desfase* que existe entre muchos teóricos y la realidad. (2005:63).

En este orden de ideas, no bastan las buenas intenciones para que la investigación y sus resultados en el conocimiento científico sean elaborados o tengan verdadero impacto en la transformación de la realidad social, se requieren muchos más determinantes, particularmente desde la práctica, la política y la economía que la hagan realidad. Un largo camino, aún, por recorrer.

Los profesores investigadores dan sentido a la investigación, como es pertinente desde el método. Siguiendo con Zemelman, quien indica que:

Plantearnos la cuestión de las dimensiones del sujeto que lo vinculan más claramente con la discusión sobre el método, que es su capacidad de apropiación de lo real como externalidad reduciendo el acto de conocer a las funciones cognitivas propias del entendimiento analítico. Parecería una insensatez pensar que se puede conocer con la emocionalidad, o con la simple intuición, o por medio de prefiguraciones imaginativas; no obstante, colocados ante la complejidad de la realidad, se plantea tener que recuperar al sujeto pensante desde el conjunto de su facultades. (2005:81).

Desde esta perspectiva, los profesores investigadores definen la investigación desde la concepción metodológica de la siguiente manera:

[...] yo pienso (que la investigación) es un proceso orientado a la producción de conocimiento, proceso que utiliza unas técnicas de acuerdo al enfoque investigativo que se utiliza [...] es básicamente un proceso apoyado en una metodología para producir conocimiento. [...] investigación es desarrollar sistemáticamente la respuesta a unas preguntas. [...] desde las ciencias sociales, eso tiene unas características, pretendemos con unos estándares reconocidos, con unos métodos, con unos instrumentos contestar de manera creíble, de manera rigurosa a una serie de preguntas que nos hacemos sobre la realidad [...] Investigar es construir objetos de conocimiento, no es descubrir nada, sino es a través de unas categorías, unas maneras, unas formas teóricas construir objetos de conocimiento, delimitarlos armarlos y poder dar cuenta de ellos y tener un enfoque, o sea una manera de mirar esos objetos. [...] tiene que ver con el proceso científico pues es como en este caso en el de las universidades tienen que ver con el método científico que es el de generar toda una metodología, pero también me parece que la investigación tiene que ver con la realidad y en eso la academia desde mi punto de vista se ha quedado en su burbuja y le falta la relación entre los grupos mismos y con los otros grupos y con otras instituciones. (Ver Anexo E. Representaciones Sociales y Discursos de los profesores investigadores sobre Sentido de las Prácticas Investigativas en Educación).

Dos aspectos emergen de la concepción que los profesores investigadores tienen de la investigación en el *cómo*. Por un lado, lo que Zemelman plantea alrededor de las dimensiones del sujeto que lo vincula al método para conocer, pero a la vez el sujeto involucra, quiera o no, un dispositivo de subjetividad impreso en sus facultades como ser pensante, y otra, el esfuerzo que plantean los investigadores para ocultar sus emotividad para hacer de la construcción del conocimiento un episodio particularmente

objetivo. El *cómo* de la investigación implica una renuncia a la intuición y las prefiguraciones imaginativas, para complementar con un lenguaje adyacente a las ciencias. En ese sentido, la investigación se concibe como la búsqueda de respuestas, mediada por un método: “Investigar es encontrar la respuesta [...] es observar [...] responder preguntas [...] interpretar, observar y comprender [...] develar soluciones [...] resolver problemas”. (Ver Anexo E. Representaciones Sociales y Discursos de los profesores investigadores sobre Sentido de las Prácticas Investigativas en Educación).

Cada uno de estos discursos, están imbuidos de contenidos simbólicos y significados capaces de hacer comprender de donde parte la investigación científica, hasta dónde puede llegar y cómo debe realizarse el proceso. Parte de la pregunta, la observación y comprensión son el método para hallar una respuesta, quizá en el lenguaje habermasiano, encontrar pretensiones de verdad.

Esta misma preocupación sobre el método que en las ciencias sociales ha estado indeterminado desde sus orígenes, y que por largo tiempo en nuestro medio, la academia ha privilegiado la postura positivista, ha dejado huellas impredecibles en la construcción de un conocimiento, que si bien pudo ser riguroso, no aportó de manera particular a la transformación de los problemas y necesidades sociales. En este sentido, los investigadores en educación actuales, han optado por definir estrategias metodológicas de corte crítico-hermenéutico, es decir, fundamentada en un conocimiento aplicado a la transformación. Sin embargo, es un proceso en construcción, donde sólo la historia puede ejercer una evaluación crítica de sus resultados.

No obstante, la preocupación radica en el cómo se puede abordar esa realidad social o mundo de la vida que se quiere transformar, qué perspectiva metodológica puede guiar esta labor. Gadamer señala desde la hermenéutica una postura crítica cuando afirma:

Toda interpretación correcta tiene que protegerse contra la arbitrariedad de las ocurrencias y contra la limitación de los hábitos imperceptibles del pensar, y orientar su mirada a la “cosa misma”. El que quiere comprender un texto realiza siempre un proyectar. Tan pronto como aparece en el texto un primer sentido, el intérprete proyecta enseguida un sentido del todo. Naturalmente que el sentido sólo se manifiesta porque ya uno lee el texto desde determinadas expectativas relacionadas con algún sentido determinado. La comprensión de lo que pone en el texto consiste precisamente en la elaboración de este proyecto previo, que por supuesto tiene que ir siendo constantemente revisado en base a lo que vaya resultando conforme se alcanza en la perspectiva del sentido. (1984:333)

Esta concepción metodológica de la acción interpretativa, es asumida en las prácticas de los profesores investigadores y desde la academia, como una iniciativa válida. Sin embargo, es justamente desde el método donde los investigadores se vinculan en forma específica a la construcción de conocimiento, pero donde se encuentra su principal falencia individual. A lo largo de los discursos, no se estableció un planteamiento de afianzamiento metodológico concreto, que demostrara con acierto desde la práctica del quehacer investigativo, el rigor metodológico. Lo que se pudo evidenciar, es un discurso de sentido personalizado que resalta cualidades pero no proyección teórico-práctica en la definición del método científico.

4.2 La Investigación Formativa.

Como construcción social, al concepto formación se le atribuyen múltiples concepciones, referidas tanto a objetos como a sujetos; de igual forma, se le asimila a educación, a enseñanza, a aprendizaje, a entrenamiento y a capacitación. Para el tema que nos ocupa, se plantea la formación desde el referente sujeto, que asume a los seres humanos como sujetos de y en formación; es decir, desde una perspectiva en desarrollo, en evolución, en constante transformación de y desde sus diversas potencialidades.

En este proceso de interiorización –resignificación– exteriorización, se comprende que el proceso de formación no puede dejar de lado la cultura, no sólo porque en la formación, por ser una actividad eminentemente humana, subyace la cultura, sino también porque la cultura de los sujetos en formación subyace en los actos formativos. “Si la cultura supone la construcción de significados compartidos, y la formación implica la resignificación de los mismos, es posible entender cómo la formación posibilita al hombre la re-creación de la cultura” Moreno (2003:71), así como la cultura posibilita la transformación de los sujetos; proceso de humanización que se da en la dinámica simultánea de personificación y socialización.

De lo anterior se infiere claramente que la formación involucra la esencia de la vida del hombre, porque sólo cuando los demás nos contagian su humanidad a propósito y con nuestra complicidad, llegamos a ser plenamente humanos.

En tal afirmación, Savater (1997) sugiere que en la formación intervienen tanto las

actividades que median el proceso de transformación del otro, como la voluntad del sujeto hacia el que se orientan aquellas. En cuanto a la primera idea, es claro que aunque no puede restringirse el concepto de actividad formadora a la que se realiza de manera intencional y explícita dentro de un escenario particular y por un agente específico, en aras de analizar su sentido humanizante, sí resulta esencial mirar éstas en cuanto a su propósito (doctrinario o libertario) y a su capacidad instruccional o mediadora ; de igual forma, es fundamental, si quienes desempeñan la función de ‘formadores’ se asumen como simples instructores o como mediadores culturales de procesos evolutivos orientados hacia la humanización, en donde ellos mismos se posicionan como enseñantes – aprendices, en cuanto también son mediados por las resignificaciones logradas por sus educandos.

La idea de que la formación implica un acto de complicidad, conduce a pensar que puede haber instrucción sin contar con la participación activa del instruido, pero que, desde el concepto evolutivo de la formación, ésta no se puede dar sin la decisión y las ganas del educando, las cuales dependen no sólo de las motivaciones puntuales que se puedan despertar en las actividades formativas específicas, sino también de la historia tanto individual como colectiva de cada educando.

Otro aspecto importante a tener en cuenta en el concepto de formación es el área a la que se orienta, en este caso la investigación, y los imaginarios que la rondan. La investigación, desde su definición más amplia se plantea ésta como el conjunto de prácticas que orientan el desarrollo y la recuperación de procesos de producción de

conocimientos. Desde los imaginarios que se han tendido sobre la investigación en ciencias naturales y el paradigma positivista en las ciencias sociales, es frecuente considerar que la producción de conocimientos se realiza en ambientes ‘oxigenados’ estrictamente controlados, y ante todo por personas neutrales.

Contrario a ello, desde la perspectiva cualitativa se considera como principal instrumento de la investigación al propio investigador en cuanto “él es el lugar donde la información se convierte en significación” Torres (1998:176). Así, además de la experiencia y la capacitación académica del investigador, sus cualidades en cuanto a imaginación, creatividad, análisis y crítica, tanto como su capacidad para reconocer y controlar sus prejuicios respecto a los temas y situaciones que estudia, resultan determinantes. Al respecto, Torres (1998:179) afirma que “decisiones claves como qué investigar, cómo hacerlo, cómo analizar e interpretar la información tienen que ver más con el acumulado conceptual, la madurez formativa y la creatividad del investigador que con el conocimiento frío de unos modelos, de unas técnicas o de unos instrumentos”.

Tal afirmación se desprende de una concepción subjetivista del conocimiento, para la cual su producción está, histórica y culturalmente, determinada por las particularidades de los sujetos intervinientes y la red de relaciones y significados que ellos tejen; así, ésta es incidida tanto desde las situaciones contextuales –circunstancias históricas, sociales, económicas, políticas y culturales específicas–, como desde las opciones científicas o ideológicas y los factores personales de los actores partícipes en el proceso de su construcción. La cosmovisión, la pertenencia a un grupo o clase social, lo

mismo que factores de carácter psicoafectivo de quien produce conocimiento, son factores coadyuvantes en la construcción del mismo.

Entonces, tal como en el tema de la formación, al hablar de investigación es necesario referirse al sujeto que la realiza. Investigador no sólo es un profesional que posee un saber disciplinar desde el cual elabora un objeto de estudio, y quien maneja técnicamente un método para abordarlo y comprenderlo, sino que es una persona apasionada con el conocimiento y con su objeto de estudio.

Sin embargo, sin negar la relevancia de su formación académica y su pertenencia a una cultura científica, el investigador antes que ello es una persona con carácter histórico, perteneciente también a la cultura del grupo social que le ha heredado afectos y desafectos, prejuicios y deseos, racionalidades y locuras, vínculos y soledades, intereses y desapegos; en fin, una trama compleja que se inserta en su propia formación. Por tanto, lleva consigo no solo conocimientos científicos y metodológicos, sino también saberes cotidianos, orientaciones y valoraciones propias del mundo de la vida desde la cual concibe y construye la realidad. Es desde este “ser híbrido” (complementado o fragmentado) que opta y actúa en todas las dimensiones de su vida.

Esto se ratifica con el planteamiento que hace Moreno, Soledad (1997:41), al decir que “el sujeto investigador es un individuo que tiene una historia de vida, una tradición, unos antecedentes formativos, unos modelos, unos intereses, un estilo de aprendizaje, de enseñanza y muchas cosas más”.

A partir, de lo anterior, *la investigación formativa*, constituye una categoría y un concepto que se ha venido posicionando en el marco de la Educación Superior, ya que constituye una práctica investigativa fundamental en la calidad de la educación, y que se manifiesta como:

enseñar a investigar [...] hace alusión al ejercicio de la docencia investigativa, esto es, a utilizar la investigación en la docencia, tanto para darle pertinencia científica a ésta, como para familiarizar a los estudiantes con la lógica de la investigación e iniciarlos en su práctica, es decir para adelantar formación investigativa. (Restrepo, 2003:196)

De otro lado, es pertinente retomar las concepciones sobre formación investigativa o investigación formativa. La primera haría referencia al establecimiento de parámetros pedagógicos y didácticos mediante los cuales los profesores y estudiantes se apropian de los fundamentos teóricos, epistemológicos y metodológicos del quehacer investigativo. Es decir, se ofrecen las herramientas al sujeto para despertar su espíritu investigativo, como lo señala Zemelman (2005) “tener que recuperar al sujeto pensante desde el conjunto de sus facultades. [...] Se pretende estimular en el sujeto la necesidad de realidad y su voluntad de conocer” (81-82). Así, “hablar de investigación formativa es hablar de formación investigativa o del uso de la investigación para formar en la investigación, para aprender a investigar investigando, aunque esta actividad no conduzca necesariamente a descubrimiento de conocimiento nuevo y universal. El propósito es más bien pedagógico” (Restrepo, 2004:2).

La investigación formativa, estaría entonces, determinada por la práctica, poner en

acción los conocimientos alcanzados en el proceso formativo. En función de la calidad de la educación, se ha venido haciendo una clara diferencia entre lo que sería la investigación formativa y su relación con la misión investigativa que se debe cumplir particularmente en la educación superior, donde se aprecia que la investigación formativa está más ligada al pregrado y a la especialización, y la investigación científica es propia de la maestría y el doctorado como forma de materialización de la misión de la investigación en la universidad (Restrepo, 1999:1).

La necesidad que tienen los países del tercer mundo y particularmente Colombia, de responder a las exigencias de los actuales contextos culturales del mundo globalizado, les ha obligado a replantear sus políticas educativas y formativas. En este sentido, el tema de la investigación formativa toma importancia pedagógica y se da a través de estrategias de aprendizaje por descubrimiento. Sin embargo, estas estrategias, no son nuevas, sus raíces se hunden en el Seminario Investigativo Alemán²⁴ y la Escuela Activa²⁵, quienes promovieron la práctica formativa en investigación, a través de organización y construcción de conocimiento permanente del profesor y una reflexión pedagógica y crítica orientada a propiciar el aprendizaje de los estudiantes o de los

²⁴ El Seminario de Investigación, también conocido como Seminario Alemán, es una actividad académica, cuyo origen se dio a finales del siglo XVIII en la Universidad de GOTTINGEN de Alemania, para renovar las estrategias de estudio y formación de los especialistas superiores (investigadores). Con el seminario investigativo se postulaba la superación de los sistemas de estudio basados en los fundamentos y procedimientos didácticos de la lección, origen que se remonta a la universidad medieval del siglo XII, cuyas características pedagógicas suponían una verdad revelada sobre el mundo y una hegemonía de autoridad suprema del maestro con respecto al alumno. Es decir, la lección constituía una transferencia de los criterios teológicos de la fe al campo del estudio y la educación para renovar las estrategias de estudio y formación de los investigadores (Bravo, 1997:1).

²⁵ La escuela Activa se refiere a uno de los más importantes movimientos educativos, que acoge una serie de principios que revisan y reforman las formas tradicionales de educación. Aparece a finales del siglo XIX y perduró hasta un poco después de la segunda guerra mundial. "Tiene como fundamento el fortalecimiento de las sociedades capitalistas en su fase industrial y la configuración de nuevas concepciones del mundo y del ideal de hombre, fenómeno que propició, entre otras cosas, un movimiento reformador en el ámbito de la educación y de las ideas pedagógicas" (Herrera, 1999:21). Se señalan tres etapas, en la primera se destacan Rousseau, Pestalozzi y Fröbel, en la segunda, desde un sistema pedagógico más elaborado se encuentran, Montessori, Claparède, Dewey y Decroly, y la tercera fundamentada en una concepción psicológica sobresalen, Piaget, Freinet y Wallon (Palacios, 1988:29).

semilleros de investigación que participan en un grupo.

De hecho, los profesores investigadores, asumen a los semilleros de investigación como:

Una política de fomento de la investigación [...], ya que permite desarrollar competencias y habilidades investigativas [...] espacios para tomar conciencia de la importancia de la investigación, producción de conocimiento [...] grupo de estudiantes que voluntariamente se unen para girar su quehacer de reflexión de una temática de interés del grupo [...] estudiante que le dedica tiempo semanal al grupo y a su tema de investigación [...] Como se puede observar, la concepción está ligada a tres representaciones fundamentales: el fomento de la política de ciencia y tecnología, a la creación de espíritu investigativo y el uso del tiempo en función de la investigación. (Ver Anexo E. Representaciones Sociales y Discursos de los profesores investigadores sobre Sentido de las Prácticas Investigativas en Educación).

Por otra parte, en el transcurso de la segunda mitad de siglo XX, han surgido nuevas propuestas teóricas, epistemológicas y metodológicas orientadas a dar respuesta, desde una perspectiva pedagógica, a la formación investigativa, incluidas dentro de la estrategia denominada aprendizaje por descubrimiento y construcción (organización) de conocimiento. Teorías que van desde la investigación-participativa, pasando por el constructivismo y el aprendizaje por problemas.

Cuando se habla de investigación formativa, nos referimos evidentemente a un proceso de carácter didáctico y pedagógico en la enseñanza y el aprendizaje. Es decir que “aborda el problema de la relación docencia-investigación, o el papel que puede cumplir la investigación en el aprendizaje de la misma investigación y del conocimiento,

problema que nos sitúa en el campo de las estrategias de enseñanza y evoca concretamente la de la docencia investigativa o inductiva o también el denominado aprendizaje por descubrimientos” (Restrepo, 2004:6). Allí el estudiante y el profesor se encuentran en igualdad de condiciones respecto al conocimiento que se quiere construir. Sin embargo, la formación investigativa puede estar ligada también a un proyecto macro, en el cual se encuentra un investigador con amplia trayectoria investigativa.

En Colombia, la investigación formativa forma parte de las actuales Políticas de Ciencia y Tecnología, por lo que se le viene dando notable importancia en los medios académicos, particularmente en instituciones de educación media y superior. La Ley 30 de 1992, por la cual se reglamente el servicio de la Educación Pública Superior, en el literal a plantea como objetivo fundamental “profundizar en la formación integral de los colombianos dentro de las modalidades y calidades de la Educación Superior, capacitándolos para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país”.

Teniendo en cuenta estas condiciones, las Instituciones de Educación Superior (IES), asignan de una u otra forma recursos, tiempo y fundamentos normativos y administrativos que permiten a los profesores impulsar proyectos académicos e investigativos en función de promover la formación y desarrollo investigativo en el interior de las instituciones. A partir de estos criterios, los profesores de las universidades han asumido la política establecida y reconocen la importancia que tiene la promoción de semilleros de investigación, como una opción pedagógica en los

procesos de enseñanza y aprendizaje de la investigación científica. Consecuentemente, la visión que los profesores investigadores tienen de la investigación y particularmente de la investigación formativa, es una representación ligada a las prácticas de enseñanza. En esta medida la formación para la investigación ha dado un giro definitivo, en la medida que para enseñar a investigar es pertinente saber investigar, lo cual es posible únicamente en el ejercicio práctico de la investigación, así los grupos de investigación se convierten en los escenarios ideales para promover la investigación formativa. Este aspecto fragmenta el proceso tradicional de formación, en el sentido que los seminarios de investigación constituían las asignaturas, que cualquier maestro podía orientar, para transformarse en una opción pedagógica activa donde solo es posible aprender a investigar investigando. Desde esta perspectiva, las representaciones sociales de los profesores investigadores en relación con la investigación formativa, la consideran como un espacio de: *Aprendizaje significativo, aproximación crítica y permanente de conocimientos, como aprendizaje basado en problemas y alternativas de solución, para la formación en investigación y apoyo a los Grupos* (Ver Figura 9. Representaciones Sociales de la Investigación Formativa)



Figura 9 Representaciones Sociales de la Investigación Formativa
Fuente: Alfonso, N (2014)

4.2.1 La investigación formativa como un espacio de aprendizaje significativo.

La investigación formativa como un espacio de aprendizaje significativo, representa el resultado de la interacción de los conocimientos previos de los estudiantes y los conocimientos nuevos y de su adaptación al contexto, y que además va a ser funcional en determinado momento de la vida del individuo. Según Ausubel (1970)²⁶, el

²⁶ Concepto tomado de Frida Díaz Barriga & Gerardo Hernández Rojas (2002), en Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo

aprendizaje significativo “es un proceso a través del cual una nueva información se relaciona con un aspecto relevante de la estructura del conocimiento del individuo. Este aprendizaje ocurre cuando la nueva información se enlaza con las ideas pertinentes de afianzamiento que ya existen en la estructura cognoscitiva del que aprende”. (En Díaz & Hernández Rojas, 2002: 53).

La investigación formativa como un espacio de aprendizaje significativo se manifiesta en los discursos de los profesores investigadores de la siguiente manera:

Es una apuesta en escena del sujeto [...] Los semilleros, como política de fomento de la investigación son clave, ya que permite desarrollar competencias y habilidades investigativas [...] Los estudiantes llegan con el deseo de aprender, de formarse [...] Posibilidad de presentar ponencias, se les ayuda según las dificultades, trabajan en el marco de la práctica pedagógica. [...] Las temáticas de los semilleros la proponen los profesores [...] Estudiantes se involucran cuando manejan proyecto pedagógico o un proyecto de investigación que resultan haciendo su trabajo de grado [...] Vinculación de estudiantes es para desarrollar sus trabajos de grado [...] Vinculación de estudiantes al proyecto donde desarrollan parte del proyecto [...] Procesos de sensibilización hacia la investigación [...] Preocupación por la formación académica de los jóvenes involucrados [...] Mostrar rutas o métodos de trabajos a jóvenes promisorios. [...] Impulsar autonomía en su trabajo [...] poder hacer un intento de producción de conocimiento y en esa producción de conocimiento ver un poco el encanto de los muchachos y la alegría de ver que descubren cosas nuevas a partir del ejercicio educativo [...] si el producto de eso, genera producción de conocimiento que es en últimas lo que se requiere y las publicaciones que eso da, eso está bien, pero ver el encanto formativo en investigación. (Ver Anexo E. Representaciones Sociales y Discursos de los profesores investigadores sobre Sentido de las Prácticas Investigativas en Educación).

Desde los planteamientos de los profesores investigadores, *la investigación formativa como un espacio de aprendizaje significativo*, se caracteriza por que la información nueva, que reciben los semilleros/estudiantes en el marco de las prácticas de enseñanza o en los grupos de investigación se relacionan con la ya existente en la estructura cognitiva de forma sustantiva, no arbitraria, ni al pie de la letra; los semilleros deben tener una actitud y disposición favorable para extraer el significado del proceso de formación investigativa; los nuevos conocimientos y las prácticas investigativas son apropiadas desde la perspectiva del aprender aprendiendo con los semilleros/ estudiantes participantes del proceso; la existencia de un esfuerzo deliberado de los semilleros/estudiantes por relacionar los nuevos y, definitivamente solo es posible que sea significativo si existe una implicación afectiva y efectiva de los semilleros/estudiantes que participan en los procesos.

Desde esta perspectiva, para que se puedan lograr *aprendizajes significativos en los procesos de investigación formativa*, es necesario que los profesores investigadores, cumplan con tres condiciones: Primera, que las prácticas investigativas, actividades y materiales desarrollados contengan una significatividad lógica de lo que se hace, una lógica interna que sea susceptible a la construcción de significados para la vida profesional y personal de los semilleros/estudiantes de investigación. Segunda, las prácticas investigativas, actividades y materiales y los nuevos conocimientos desarrollados conecte a los participantes con sus conocimientos y experiencias previas. Y, tercera, promover una interrelación favorable entre los semilleros/estudiantes de investigación, las dinámicas propuestas y los profesores que las asumen.

Los planteamientos de los profesores investigadores en educación así lo

evidencian:

[...] esa actividad ese acto de encanto pasional por lo que se hace y por lo que se descubre y el encuentro relacional con ellos ha sido toda una aventura, con la excusa que se está investigando y si se produce conocimiento. [...] eso para mí se ha convertido en un ejercicio pedagógico y toda una aventura. Unir la investigación con nuestros análisis y perspectivas objetivas de ser sujeto en la investigación. [...] parece que la investigación tiene que pasar del pódium a las aulas y hay que apostarle en ese sentido a ir a los lugares no a investigar sobre ellos, sino a investigar con ellos y mostrarles con optimismo, con cierto entusiasmo sobre todo que es posible, que eso no es difícil, que es cuestión de constancia, de rigor, de estudio, pero sobre todo de cambiar el trabajo individual y aislado o muchas veces el lamento por un trabajo mucho más optimista, más colectivo. [...] Es un proceso de aprendizaje importantísimo se generan varias dinámicas sobre todo que es una forma de decidir (sic) en la formación de una persona en el estudio. (*Ver Anexo E. Representaciones Sociales y Discursos de los profesores investigadores sobre Sentido de las Prácticas Investigativas en Educación*).

4.2.2 La investigación formativa como aproximación crítica y permanente de conocimientos.

La investigación formativa como aproximación crítica y permanente de conocimientos, parte de la concepción que se tiene sobre el conocimiento científico, precisamente como una aproximación crítica a la realidad apoyándose en el método científico que, fundamentalmente, trata de percibir y explicar desde lo esencial hasta lo más prosaico, el porqué de las cosas y su devenir o, al menos, tiende a este fin.

Para la Real Academia Española (2012), conocer es tener noción, por el ejercicio

de las facultades, de la naturaleza, cualidades y relaciones de las cosas. Conocimiento es la acción y efecto de conocer; el sentido de cada una de las aptitudes que tiene el individuo de percibir, por medio de sus sentidos corporales, las impresiones de los objetos externos, conocimiento es todo aquello capaz de ser adquirido por una persona en el subconsciente. El conocimiento científico, sigue un proceso para su correcta creación; es así como la observación de lo que nos rodea, la crítica argumentativa de los hechos, la indagación sobre lo que nos causa curiosidad son elementos esenciales para la creación del mismo.

Los profesores investigadores en educación hacen una aproximación conceptual sobre la investigación formativa, teniendo en cuenta a los semilleros, es decir, a los sujetos. En esta perspectiva, los semilleros constituyen el eje central de la formación. Una vez más se hace referencia al papel que cumplen los semilleros en el proceso de construcción del conocimiento. Los profesores investigadores indican que la construcción del conocimiento no es un carácter puramente técnico, sino la razón de ser del sujeto, “es su capacidad de apropiación de lo real como externalidad reduciendo el acto de conocer a la funciones cognitivas propias del entendimiento analítico” (Zemelman, 2005:81).

Es indiscutible afirmar que la investigación formativa “es una puesta en escena del sujeto” lo cual implica potenciación, dinámica y voluntad de conocer, deseo de participación en la cimentación del conocimiento. Al respecto, Zemelman (1998: 49), afirma que “... es la recuperación del sujeto con toda su complejidad, concreta, pero

también su potenciación, requisito axiológico y epistémico que subyace a todas las grandes discusiones emancipatorias”. Esto hace pensar que existe en los profesores investigadores una apropiada tendencia de recuperación del sujeto de investigación y con él, una reparación de la subjetividad. Como se puede apreciar, es una concepción lógica en la tendencia que se está imponiendo del enfoque critico-hermenéutico.

En este orden de ideas, el significado de *aproximación crítica y permanente de conocimientos* que se le otorga a la investigación formativa, constituye en una categoría fundada en la fase de iniciación de aprendizaje del investigador, es decir, donde el futuro sujeto investigador adquiere las herramientas, entonces, la perspectiva teórica depende de las características y tipo de investigación que se quiera abordar. Una acción eminentemente pedagógica.

Precisamente, la investigación formativa representa un *proceso de formación y comunicación*, con sentido de apropiación de la realidad social y natural. Es una articulación interactiva de carácter epistémico entre el sujeto, el objeto y el método. Algo así como un proceso de autodescubrimiento-autorreconocimiento del sujeto en su rol de investigador y forjador de saber. Bajo este criterio, el estudiante/semillero puede asumirse como participante activo de su mundo por descubrir. Tal como lo plantean los profesores investigadores:

Es una forma de impulsar autonomía en su trabajo [...] formar cultura [...] y ambientes propicios para la investigación [...] un espacio de hacer el trabajo de manera equitativa [...] Es una perspectiva teórica y una puesta de vida [...] Los semilleros son un grupo de estudiantes que voluntariamente se unen para

girar su quehacer de reflexión de una temática de interés del grupo [...] Los estados del arte permiten el trabajo autónomo, ayudan al proceso de construcción teórica y el abordaje de objetos de investigación [...] Los estudiantes aprendan a observar la realidad, a leerla, a registrarla, a interpretarla, a trabajar los diarios de campo; y a partir de ese diario de campo interpretar esa realidad, ir mirando esos procesos de transformación de manera permanente y de manera participativa [...] Permite un nivel argumentativo en su trabajo laboral y una posibilidad de formarse [...] Estudiantes salen con proyectos terminados y se convierten en profesores y siguen con procesos de formación. (Ver Anexo E. Representaciones Sociales y Discursos de los profesores investigadores sobre Sentido de las Prácticas Investigativas en Educación).

Sin embargo, la investigación formativa, no por ser formativa deja de ser rigurosa, tal como lo plantea Restrepo Gómez (2004:2): “En ninguna forma la investigación formativa podrá tomarse como excusa para soslayar la misión sustantiva de investigar que tiene la universidad. La investigación formativa no puede estar, por ende, en vez de la investigación en sentido estricto”. El proceso pedagógico e investigativo debe surgir de un criterio riguroso, determinado fundamentalmente desde los aspectos epistemológicos y metodológicos.

La política de Ciencia, Tecnología e Innovación en Colombia, ha creado mecanismo de importancia, que han sido admitidos por la academia, particularmente de educación superior, como proyecto de fortalecimiento en la formación investigativa y la investigación propiamente dicha. En virtud, se recurre a la creación de Centros de excelencia, grupos y semilleros de investigación.

4.2.3 La investigación formativa como aprendizaje basado en problemas y alternativas de solución.

La investigación formativa como aprendizaje basado en problemas y alternativas de solución, retoma principalmente el método o práctica denominado Aprendizaje Basado en problemas (ABP), cuya pertinencia es indiscutible para vincular la educación superior a las necesidades de la sociedad.

El método del Aprendizaje Basado en Problemas tiene sus primeras aplicaciones y desarrollo en la escuela de medicina en la Universidad de Case Western Reserve en los Estados Unidos y en la Universidad de McMaster en Canadá en la década de los 60's. Esta metodología se desarrolló con el objetivo de mejorar la calidad de la educación médica cambiando la orientación de un currículum que se basaba en una colección de temas y exposiciones del maestro, a uno más integrado y organizado en problemas de la vida real y donde confluyen las diferentes áreas del conocimiento que se ponen en juego para dar solución al problema. El Aprendizaje Basado en Problemas en la actualidad es utilizado en la educación superior en muy diversas áreas del conocimiento (Dueñas.2001:1)

Es necesario, tener en cuenta que todos los modelos de solución de problemas se basan en el método científico. Es una estrategia que permite a los semilleros de investigación o la apropiación de conocimientos, desarrollo de habilidades y actitudes para analizar y resolver un problema de investigación, desde la perspectiva teórica

como empírica. Durante el proceso de interacción de los semilleros para entender, comprender y plantear alternativas de solución a una problemática se logra, además del aprendizaje del conocimiento propio del objeto de investigación, que precisen sus propias necesidades de aprendizaje, que vislumbren la importancia de trabajar colectivamente, que desarrollen habilidades de análisis y síntesis de información, además de comprometerse con su proceso de aprendizaje (Duveen, 2003).

La visión de los profesores investigadores sobre la *formación investigativa aprendizaje basado en problemas y alternativas de solución*, es punto de partida para entender la vinculación de los semilleros con el conocimiento que construyen, a la luz de lo planteado por Zemelman (2005:127): “La realidad cuando es mirada desde los sujetos deviene un conjunto de espacios de construcción: es el papel del momento histórico en la medida en que en éste ocurre la intervención de la práctica”. Así lo demuestran sus planteamientos:

Una posibilidad para que la investigación se popularice [...] Es gratificante involucrarlos en proyectos institucionales, pero que se desarrollen proyectos de interés personal y no los planteados por los profesores [...] Vinculación de estudiantes a proyectos nuevos que respondan las necesidades del entorno [...] Los trabajos de grado desarrollados por los estudiantes aportan a tener una mirada interdisciplinaria a los problemas de la comunidad. [...] Generan contacto con la comunidad educativa. (Ver Anexo E. *Representaciones Sociales y Discursos de los profesores investigadores sobre Sentido de las Prácticas Investigativas en Educación*).

Se puede concebir que *la investigación formativa, desde el aprendizaje basado en problemas y alternativas de solución*, implica acercamiento del estudiante a la realidad, para ser interpretada no solamente desde el criterio teórico definido -en el caso de América Latina- desde la concepción occidental, sino fundamentalmente, a partir de la realidad misma, en un esfuerzo por refundar y recrear teoría. Esta condición es posible únicamente bajo la inclusión en el proceso, y no desde fuera, Como señala Gadamer, (1984) citando a Hegel, ‘formando a la cosa se forma a sí mismo’. Ahí radica la importancia de hablar de esta investigación formativa.

Hay que reconocer que la investigación científica dejó de ser una función de élites inteligentes, para democratizarse en todos los niveles del pensamiento humano. Una condición que surge en respuesta a la estructura competitiva formalizada por la sociedad del conocimiento. Las universidades se encuentran en una cruenta lucha de apropiación de estrategias vía al posicionamiento social, político y cultural frente al resto del mundo, pero sobre todo, en la búsqueda a la solución de problemas sociales.

Justamente en la solución de problemas y necesidades se encuentra el papel que las universidades deben jugar, en los procesos de investigación formativa e investigación propiamente dicha. De esta manera, los semilleros no subsisten solamente en el ámbito de la aprehensión y ejercicio práctico del aprendizaje para la investigación, sino también es determinante su rol en la proyección social, a través de proyectos de intervención-acción y en la profundización teórica de campos específicos del conocimiento. El compromiso que tienen las instituciones de educación superior hoy,

como emprendedoras de innovación y conocimiento científico, son indudablemente los grupos y semilleros de investigación. Para que estas políticas se hagan realidad es necesario tener en cuenta tres condiciones a saber: formación del profesor-investigador, para acceder los procesos en la generación de conocimiento y conduzca a formar jóvenes investigadores de alto nivel; el aumento de recursos que facilite la actividad investigativa y voluntad política e institucional que reconozca la importancia innegable de construir conocimiento innovador que transforme y desarrolle la sociedad.

4.2.4 La investigación formativa como un espacio para la formación en investigación propiamente.

La investigación formativa como un espacio para la formación en investigación propiamente, desde el punto de vista académico son espacios de extensión y formación extra curricular que pretende la formación investigativa, donde los estudiantes son los protagonistas de su propio aprendizaje, responsables de construir su propio conocimiento y de adquirir las actitudes y aptitudes propias del ejercicio de la investigación. Es así como los semilleros de investigación, se constituyen para muchas universidades como uno de los espacios para la formación en investigación.

Con los anteriores supuestos, los profesores investigadores, desmitifican la acción de conocer, y la llevan a una noción de participación activa, donde entran en juego las condiciones y habilidades creativas del estudiante. El conocimiento científico es ubicado en un mundo posible, dado que es permitido abordarlo desde la acción cognoscitiva y

comunicativa del ejercicio académico. Indudablemente, este criterio de asunción del conocimiento, genera apreciaciones diversas en la cosmovisión de la realidad social: sus problemas y necesidades. Abre un abanico de posibilidades en la generación del discurso y debate autónomos frente al mundo de la vida. Esta postura es completamente contraria, a la transmisión de conocimiento, en algunos casos, de saberes foráneos, que no coinciden con el mundo social y natural de quien lo aprende.

Igualmente, profesores investigadores en educación, se refieren a los semilleros de investigación y afirman que se han constituido en la propuesta más pertinente a la hora de realizar procesos de investigación formativa, un espacio de relación docencia-investigación.

El surgimiento de los semilleros de investigación en Colombia está inserto en las políticas de relevo generacional de jóvenes investigadores explícitas e implícitas en el espíritu de las reformas educativas, en los planes de desarrollo de las universidades del país y del mundo y en las políticas de ciencia y tecnología promovidas por la sociedad del conocimiento. (Quintero & Munévar, 2008:32).

Los semilleros de investigación como Política Nacional de Ciencias y Tecnología, han conseguido conformar, desde el ámbito académico de las Instituciones de Educación Superior, un cuerpo teórico, epistemológico y pedagógico, vinculado a la formación para la fundamentación del conocimiento científico. Desde diversos enfoques, prácticas y discursos, se lograron establecer estrategias de acción participativa que les imprime el

sello de la autonomía, al momento de crear y recrear saberes. No obstante, hace falta recorrer un arduo camino para adentrarse en la posibilidad de un verdadero despegue del desarrollo científico que sitúe a los países latinoamericanos, de manera equitativa, en el mundo de la ciencia.

Los siguientes testimonios de los profesores investigadores en educación, reafirman lo anterior:

[...] los estudiantes llegan con el deseo de aprender, de formarse [...] participan en todas las actividades del grupo de igual manera [...] los estudiantes llegan con una mentalidad de trabajar [...] trabajan en el marco de la práctica pedagógica [...] los estudiantes desarrollan proyectos de interés personal y profesional [...] participan en procesos y actividades que le aportan a su formación [...] los semilleros sirven de auxiliares, de soporte y ayudan a todo el trabajo del grupo, en los procesos de formación de profesores [...] los estudiantes aprendan a observar la realidad, a leerla, a registrarla, a interpretarla, a trabajar los diarios de campo y a partir de ese diario de campo interpretar esa realidad, ir mirando esos procesos de transformación de manera permanente y de manera participativa. [...] participación en procesos de formación y comunicación, que se derivan de la formación investigativa [...] El grupo es un espacio de formación y promoción de espacios de formación en investigación [...] Formar cultura en torno a la investigación y ambientes propicios para la investigación. [...] Los semilleros son espacios para tomar conciencia de la importancia de la investigación, producción de conocimiento [...] Formación investigativa como docente [...] Los estudiantes en la fase de investigación formativa, desarrollan procesos ya actividades que le aportan a su formación [...] Propiciar espacios para que lean revistas, artículos especializados, delimiten un objeto de investigación, que participen en proyectos, como una manera de prepararlos para la formación postgradual. *(Ver Anexo E. Representaciones Sociales y Discursos de los profesores investigadores sobre Sentido de las Prácticas Investigativas en*

Educación).

De otro lado, se concibe la disposición de los semilleros en el proceso de construcción del conocimiento como una actitud participante, activa y autónoma. Se les reconoce en el *hacer*, su capacidad de trabajo y proyección en la práctica investigativa. Esto demuestra, sin lugar a dudas, que existe un rompimiento entre las formas tradicionales de la pedagogía, en función de una pedagogía participativa y crítica, donde es posible construir el conocimiento, antes que transferir o repetir saberes que en la mayoría de los casos son distantes a sus propias realidades. Bajo esta perspectiva, el aprendizaje autónomo recobra importancia y la dinámica del debate académico es una herramienta en la creación y recreación de saberes oportunos en el mundo de la vida. Donde el dialogo de saberes es la estrategia más pertinente a la hora de indagar la actual lógica de la comprensión de las ciencias sociales.

4.2.5 la investigación formativa a través de los semilleros como apoyo a los grupos de investigación

La investigación formativa a través de los semilleros como apoyo a los grupos de investigación, entendido este apoyo como el soporte desde una perspectiva institucional, investigativa y de gestión. *Institucional*, en la medida que los semilleros de investigación pretenden apoyar el propósito colectivo de consolidar una cultura investigativa y extenderla en toda la comunidad académica. *Investigativa*, ya que se promueve y se estimula a los estudiantes para que desarrollen las competencias investigativas y eleven su nivel de formación humana y profesional mediante una visión

crítica y exploratoria de la realidad. Los semilleros tienen como finalidad promover la capacidad investigativa y la interacción entre profesores y estudiantes, proyectando el alcance de la excelencia académica en los procesos de enseñanza-aprendizaje y una mayor integración de los objetivos de formación con las dinámicas del desarrollo social. Y, *de gestión*, debido a que los semilleros realizan una serie de actividades que dinamizan a los grupos, estas actividades son de formación, donde permanentemente necesitan de participar en diversos eventos locales, regionales y/o nacionales, participación en la realización de informes, elaboración de requerimientos de las Direcciones o Vicerrectorías de Investigaciones de las Universidades, participación en organización de fuentes primarias y secundarias de los proyectos, entre otros.

Los planteamientos de los profesores investigadores, así lo expresan:

Grupo como un espacio de hacer el trabajo de manera equitativa y los estudiantes se sientan muy felices. [...] Los semilleros son estudiantes que colaboran con las diferentes actividades del grupo. [...] Los semilleros son primero acompañantes y luego ahí sacan su proyecto de investigación para trabajo de grado. [...] Un semillero es un estudiante que le dedica tiempo semanal al grupo y a su tema de investigación. [...] Participan en todas las actividades del grupo de igual manera. [...] Participación en proyectos del grupo. [...] Cada proyecto tiene su semillero, que inicia como observador de las actividades de los profesores y asistentes de investigación [...] Los jóvenes investigadores son los que deben orientar a los semilleros. [...] Los semilleros sirven de auxiliares, de soporte y ayudan a todo el trabajo del grupo, en los procesos de formación de profesores [...] Participación de los semilleros en trabajos empíricos que debe desarrollar el grupo [...] Participar en un grupo se les vale como un curso en las licenciaturas. [...] La política consiste en vincular a los estudiantes a los trabajos de investigación. [...] Tener un joven

investigador es como tener una mano derecha. (Ver Anexo E. Representaciones Sociales y Discursos de los profesores investigadores sobre Sentido de las Prácticas Investigativas en Educación).

En términos generales, la investigación formativa a partir de las actuales políticas de Ciencia, Tecnología e Innovación en Colombia, ha establecido una nueva posibilidad pedagógica donde profesor y semilleros/estudiantes se constituyen en artífices del conocimiento. Además, la Instituciones de Educación Superior (IES) le han apostado a esta estrategia con el propósito de contribuir desde la teoría, la práctica y la pedagogía, al incremento del conocimiento, alternativa viable en primera instancia como opción explícita, en el crecimiento social, tecnológico, económico y ambiental y en segunda, acercar los márgenes de la interacción con propiedad y autonomía frente a la sociedad del conocimiento, la información y su relación con el resto del mundo. Por tal razón existe un alto reconocimiento del significado y alcance de los semilleros de investigación, no solamente como grupos que se fortalecen a través de la formación, sino, respecto al aporte que ofrecen a la construcción del conocimiento científico.

4.3 La Práctica Investigativa.

La práctica investigativa puede ser entendida como un proceso de interacción-reflexión mutua y congruente entre el sujeto, el objeto, la acción concreta, los componentes teóricos, epistemológicos y metodológicos y la comprensión-interpretación o posibilidad de explicación de los fenómenos sociales o educativos.

En esta medida se puede mencionar que la reflexión trasciende el empirismo, para

construir un conocimiento irreductible, o en términos habermasianos, la meta es alcanzar pretensiones de verdad. La práctica investigativa es una acción concreta de ruptura con las prenociones del sentido común, es el establecimiento de las diferencias más importantes entre las construcciones del sentido común y las construcciones científicas.

Schütz, afirma al respecto que:

La construcciones del sentido común se forman a partir de un *aquí* dentro del mundo que determina la supuesta reciprocidad de perspectiva. Ellas presuponen un acervo de conocimiento de origen social y socialmente aprobado [...]. En cambio, las construcciones de pautas de interacción humana elaboradas por el especialista en ciencias sociales son de un tipo completamente diferente. Este no tiene ningún *aquí* dentro del mundo social; más precisamente, considera su posición dentro del él y el correspondiente sistema de significatividades como ajenos a su empresa científica. Su acervo de conocimiento a mano es el corpus de su ciencia, y él debe presuponerlo - o sea, en este contexto, considerarlo científicamente establecido- a menos que explique sus razones para no hacerlo. A este corpus de ciencia pertenecen también las reglas del procedimiento aprobadas, es decir, los métodos de su ciencia, incluso los métodos para elaborar construcciones de una manera científicamente correcta. Este acervo de conocimiento tiene una estructura muy diferente del acervo que tiene a mano el hombre en la vida cotidiana. (2003:64).

Frente a la acepción que hace Schütz, sobre la construcción del sentido común y las construcciones científicas, es en la última donde se definen de manera pertinente, las prácticas investigativas. El proceso de comprensión y significación de la práctica investigativa, contiene un alto nivel de dificultad. A propósito afirma Bourdieu

(2003:80):

La dificultad de la iniciación en cualquier práctica científica procede de que hay que realizar un doble esfuerzo para dominar el saber teóricamente, pero de tal manera que dicho saber pase realmente a la práctica, en forma de “oficio”, de habilidad manual, de “ojo clínico”, etcétera, y no se quede en el estado de metadiscurso a propósito de las prácticas.

Referirse a la práctica investigativa, significa entender la investigación desde su propio quehacer o “saber hacer”, o dar una mirada a la ciencia de la ciencia, tal como lo definiera Bourdieu:

La práctica siempre está subvalorada y poco analizada, cuando en realidad, para comprenderla, es preciso poner en juego mucha competencia técnica, mucha más, paradójicamente, que para comprender una teoría. Es preciso evitar la reducción de la práctica a la idea que nos hacemos de ella cuando no se tiene más experiencia que la lógica. Ahora bien, los científicos no saben necesariamente sobre la falta de una teoría de la práctica, utilizar para las descripciones de sus prácticas, la teoría que les permitiera adquirir un conocimiento auténtico de sus prácticas. (2003:78).

Se puede analizar la práctica del investigador de conformidad con el papel de los intelectuales de hoy, se encuentra orientada a la solución de necesidades y problemas sociales, cuyo objetivo es el acoplamiento de la sociedad para que responda a los ritmos y juegos que la nueva ola del capitalismo. De otro lado, la práctica investigativa, puede ser considerada en doble vía: a partir del “el saber hacer”, como oficio del profesor investigador, lo cual sería una acción pedagógica. Lo fundamental es que, estas dos vías están orientadas a un mismo fin: la formación de sujetos investigadores y la construcción autónoma del conocimiento, en respuesta a las necesidades, en primera

instancia del ámbito local y nacional, y en segundo lugar de la sociedad en general.

La puesta en marcha de una política de Ciencia, Tecnología e Innovación, en el ámbito mundial, y particularmente en América Latina, ha desmitificado la condición del científico social y le ha otorgado un rol apropiado a las condiciones de su entorno. La crisis económica mundial, los problemas y conflictos sociales no resueltos, el deterioro ambiental que amenaza destruir el planeta, la reestructuración en las relaciones políticas locales y globales, el afianzamiento de la sociedad del conocimiento, entre otros aspectos, han definido un papel preponderante a los científicos sociales en las diferentes ramas del saber. Se les ha otorgado un rol investigativo cotidiano, y junto con este ha tomado relevancia la práctica investigativa del profesor universitario y por esta vía las Instituciones de Educación Superior (IES).

La práctica investigativa es una actividad pedagógica muy reciente en las Instituciones de Educación Superior. Éstas estuvieron por largo tiempo impartiendo formación profesional, enmarcadas en un hábito académico de transferencia de ciencia y tecnología, y no de producción científica. Es posible que en esa condición radique la gran dificultad que se ha tenido para impulsar procesos investigativos en el contexto de la educación superior. Dificultades que han estado determinadas por la ausencia de “*habitus*²⁷ *disciplinarios en la trayectoria escolar e incluso social*” (Bourdieu, 2003:80), debido a la ausencia de formación y espíritu científico. Hoy las prácticas investigativas, han logrado imponer unos nuevos rumbos a la academia. La

²⁷ Por *habitus*, según Bourdieu (2003), entendemos como los esquemas de obrar, pensar y sentir asociados a la posición social. El *habitus* hace que personas de un entorno social homogéneo tiendan a compartir estilos de vida parecidos.

investigación y la proyección social. Se han elaborado concepciones con horizontes claros acerca del papel que juega el maestro investigador, bajo su responsabilidad ética, política y académica en la formación de una cultura científica colombiana.

Siguiendo con Bourdieu (2003:80):

La idea de habitus equivale a poner al principio de las practicas científicas no una conciencia conoedora que actúa de acuerdo con las normas explicitas de la lógica y del método experimental, sino con un oficio, es decir, un sentido práctico de los problemas que se van a tratar, unas maneras adecuadas de tratarlos [...] la práctica siempre esta subvalorada y poco analizada cuando en realidad, para comprenderla, es preciso poner en juego mucha competencia técnica, mucho más, paradójicamente, que para comprender una teoría.

Esta concepción de la práctica investigativa en las ciencias sociales, no es fácil de dilucidar conceptualmente. En un proceso histórico, generado a partir de la dificultad misma que padecen las ciencias sociales a quienes no se les ha reconocido su autonomía. Retomando, nuevamente a Bourdieu plantea que “las ciencia sociales [...] tienen un objeto demasiado importante, demasiado acuciante, desde el punto de vista de la vida social, del orden social y del orden simbólico, para que se le conceda el mismo grado de autonomía de las restantes ciencias y para que le sea otorgado el monopolio de la verdad”. (2003:151).

Es así como los profesores investigadores en educación, han ido construyendo representaciones explícitas sobre las prácticas investigativas en las Universidades Públicas del país. Los profesores sustentan sus representaciones de la práctica investigativa, a partir de 2 aspectos: *Primero*, las finalidades, es decir de las intenciones

a los usos, dada por la *producción de conocimiento y de profesionalización* y, *segundo*, por los objetos privilegiados, *centradas en la actividades del sujeto y la acción* (Ver Figura 10. Representaciones Sociales de las Prácticas Investigativas).



Figura 10 Representaciones Sociales de las Prácticas Investigativas
Fuente: Alfonso, N (2014).

4.3.1 Las prácticas investigativas desde la finalidad de producción de conocimiento.

La intención de producción de conocimientos está presente en la mayoría de los dispositivos de análisis de las prácticas de investigación y de formación cuando se

construyen en el marco universitario. Desembocan en conceptos originales quienes permiten superar la lectura empírica de las prácticas investigativas. En los dispositivos y metodologías que abordan las prácticas desde un punto extrínseco esa intención es especialmente dominante (Marcel & Otros (2002: 4).

Las prácticas investigativas desde la finalidad de producción de conocimiento, se abordarán en dos sentidos conducentes a una aproximación interpretativa. En primera instancia, se plasmará un acercamiento conceptual sobre episteme, entendido como el conjunto de conocimientos que condicionan las formas de entender e interpretar el mundo en determinadas épocas. Tomando para ello a Foucault & Zemelman. Y, en segunda instancia, se evocará desde los discursos de los profesores investigadores, la apreciación de las prácticas investigativas y la producción de conocimiento.

La *episteme* suele traducirse como conocimiento científico. En este orden de ideas, se puede decir que la *episteme*, se constituye en la vinculación que tiene el sujeto con el conocimiento que construye, su determinación conceptual se ajusta al quehacer, a la acción y la práctica como medio. Por lo tanto, los elementos que conducen a expresar la *episteme*, se transforma en un lenguaje con alto contenido de subjetividad. Es un criterio que puede llegar a ser contradictorio a la ciencia misma. Sin embargo, podemos argumentar que una cosa es el concepto y otro la esperanza que tienen puesta los profesores investigadores de transformar las realidades a través del conocimiento.

Foucault ha llamado episteme y también “campo epistemológico” a la estructura

subyacente y, con ello, inconsciente, que delimita el campo del conocimiento, los modos como los objetos son percibidos, agrupados, definidos. La *episteme* no es una creación humana; es más bien un “lugar” en el cual el hombre queda instalado y desde el cual conoce y actúa de acuerdo con las resultantes reglas estructurales de la *episteme*” (Ferrater, 1994:1039).

La anterior apreciación se puede complementar a través del aporte que hace Zemelman en este sentido:

[...] la realidad concreta no se puede pensar como simple constelación objetiva, en la medida en que el pensamiento se tiene que fundar en una conciencia de posibilidades. Exige consideración la cuestión de la viabilidad porque el principal obstáculo en el análisis de cualquier realidad socio-histórica es detectar los puntos de inflexión de los procesos. En éstos tienen presencia los momentos en los que los sujetos ejercen su influencia activadora de los mismos, contribuyendo a darle una u otra dirección; aunque lo verdaderamente importante es que, de este modo, en toda construcción cognitiva se tenga que reconocer el lugar que ocupan los sujetos. (2005:110-111).

En esta perspectiva, en los discursos tanto teóricos como el de los profesores investigadores, se evidencia una intención abierta de reivindicar al sujeto en su papel activo en la construcción del conocimiento. Es la reafirmación que tienen los investigadores en educación de fragmentar la tradicional forma metodológica de carácter instrumental, generado por el pensamiento positivista, por unos nuevos criterios epistemológicos avalados por el pensamiento crítico-hermenéutico.

Los profesores investigadores manifiestan que las prácticas investigativas es la

desmitificación de la investigación, por cuanto:

Las prácticas investigativas son los diferentes procesos que realizan las personas o grupos para la producción de conocimiento [...] son las diversas maneras como la gente construye conocimiento [...] son aquellas que permiten teorizar y experimentar, dan la oportunidad de un trabajo de campo. [...] tienen dos niveles: individual de construcción y otro de compartir (publicar, divulgar, confrontar con pares e impactar para la transformación) [...] es producción de conocimiento, es un espacio formativo, es el ambiente propicio para la investigación. [...] es un hacer que reflexiona permanentemente y una reflexión sobre hacer para construir, para cambiar, para aportar y construir relaciones. (*Ver Anexo E. Representaciones Sociales y Discursos de los profesores investigadores sobre Sentido de las Prácticas Investigativas en Educación*).

Las expresiones de los profesores investigadores, dan sentido y reivindica el papel del sujeto, se refieren a una práctica democrática, donde los sujetos en cualquiera de sus espacios y momentos pueden ubicarse en una categoría de aprehensión de su realidad social, más allá de la realidad del sentido común. Ese mundo del sentido común al cual Schütz (2003:16), denominó como “mundo de la vida diaria”, “mundo cotidiano”; son diversas expresiones que indican el mundo intersubjetivo, experimentado por el hombre dentro de lo que Husserl denominó la “actitud natural”.

Los profesores investigadores expresan la práctica investigativa, desde una perspectiva de pensamiento crítico. Establecen una función interactiva entre la realidad, el sujeto histórico y la ideología.

El sujeto histórico como aquél capaz de ubicar al conocimiento que construye en tanto parte de sus opciones de vida y de sociedad. Esto implica tener que romper la tendencia a cosificar la realidad como simple externalidad, que envuelve a los sujetos de manera inexorable, para concebirla como una constelación de ámbitos de sentidos posibles. (Zemelman, 2002:13).

En consecuencia, señalan los profesores investigadores:

La praxis investigativa es toda la intencionalidad del sujeto, [...] para reflexionar sobre sus vivencias [...] una reflexión sobre hacer para construir, para cambiar, para aportar y construir relaciones [...] son unas acciones que se hacen en cualquier campo en la medida que desarrollan, transforman o construyen conocimiento [...] el conocimiento lo transforma a uno y lo constituye como sujeto contemporáneo. (Ver Anexo E. Representaciones Sociales y Discursos de los profesores investigadores sobre Sentido de las Prácticas Investigativas en Educación).

Es decir, abordan las prácticas como un discurso que compromete a los intelectuales, los investigadores y la academia en una función política, que busca desde el conocimiento generar alternativas de solución a los problemas sociales, educativos culturales y económicos imperantes.

Desde luego, en esta perspectiva, se avanza hacia una respuesta contundente, sobre el *para qué* del conocimiento. El discurso revela la filiación de ideas y prácticas, términos como [...] intencionalidad del sujeto [...] reflexión [...] construcción de relaciones [...] exponen un posicionamiento crítico del investigador, que se adhiere a resistencias y confrontaciones inesperadas del devenir histórico del mundo social y cultural. “Porque el instalarse, [*el sujeto*] en el mundo plantea no solo la conjugación

entre funciones cognitivas y gnoseológicas, sino, además, los desafíos gnoseológicos de la conciencia ética” (Zemelman, 2002:78). Es decir que, existe, como lo plantean los profesores investigadores, una intencionalidad, en la producción de conocimiento, ésta se encuentra direccionada en dos sentidos, el desarrollo de la cognición humana, y su participación activa en el mundo de la vida. Facetas que dan sentido a la comprensión, interpretación y explicación de los problemas definidos como problemas de investigación.

En síntesis, podemos afirmar que los profesores investigadores desde la perspectiva de las *prácticas investigativas como productora de conocimiento* están concebidas a partir del enfoque crítico-hermenéutico, a través del cual se representan unos intereses prácticos y emancipatorios del conocimiento. Estos se encuentran orientados particularmente a la transformación de la realidad social, en cuanto que no se ha avanzado de manera suficiente, a la resolución de problemas y conflictos sociales de todo tipo. Esta realidad de América Latina y particularmente de Colombia, requiere compromisos investigativos, académicos y de acción social, pertinentes en tiempo y espacio, a los conflictos permanentes que han determinado la cotidianidad de los individuos, las familias, las comunidades, las instituciones, los grupos poblacionales, etc., en los ámbitos local, nacional y regional.

4.3.2 Las prácticas investigativas desde una finalidad profesionalizante.

Las prácticas investigativas desde una finalidad profesionalizante, tiene como

privilegio la formación. La formación puede contemplar el control del gesto profesional como en algunos usos del autoexamen, la capacidad para analizar la situación profesional, la toma de conciencia por el sujeto de su propia estrategia de acción, la aclaración de sus implicaciones personales en las interacciones.

La finalidad profesionalizante de las prácticas investigativas está muy vinculada a la construcción de la comprensión de la práctica y el contexto de la educación de las prácticas pedagógicas Entendida, como el lugar donde interactúa el profesor investigador en formación, los estudiantes, el profesor investigador, y la institución educativa y por supuesto la universidad donde se define las directrices para llevarla a cabo en su plenitud.

Los profesores investigadores manifiestan en sus discursos que la práctica investigativa con una finalidad profesionalizante permite evidenciar que:

Las prácticas investigativas son como el quehacer de los investigadores, es como una profesión.[...] La práctica investigativa es un hacer en el aula, la relación de cada docente en su práctica [...] Las prácticas investigativas son como procesos de formación y de construcción de futuro [...] Las prácticas investigativas son las actividades – académicas/ metodologías/de formación (obtención o generación de las competencias) que se deben realizar para poder hacer investigación [...] Las prácticas investigativas tienen directa relación con las prácticas pedagógicas [...] la práctica investigativa es en esencia una práctica pedagógica [...] La práctica investigativa da una mayor relevancia que la práctica pedagógica. (*Ver Anexo E. Representaciones Sociales y Discursos de los profesores investigadores sobre Sentido de las Prácticas Investigativas en Educación*).

4.3.3 Las prácticas investigativas centradas en las actividades del sujeto.

Las prácticas investigativas centradas en las actividades del sujeto retoman la subjetividad del sujeto, su experiencia y su construcción de la situación. Lo que está en juego es convenir a través de los roles sociales, a las características verbalizadas y a destacar los rastros en la acción a la que conduce.

Si bien los profesores investigadores tienen una representación sobre las prácticas investigativas, que deviene particularmente de la experiencia cotidiana, es necesario reconocer que dichos empirismos se encuentran entrelazados con formas específicas de interacciones delimitadas entre el sujeto, el objeto y el método. No importa a que tipo o enfoque investigativo estén vinculados. Lo verdaderamente importante, es su participación, reflexión-acción en el contexto de los procesos de construcción de conocimientos, bajo dos particularidades: *como práctica pedagógica* y *como práctica investigativa*. Estos aspectos marcan la diferencia entre lo que sería el profesor y el investigador.

Cada expresión está mediada por la experiencia y la vivencia del profesor. Sus posibilidades y afectos por la práctica investigativa, son expresiones que se reconcilian con la objetividad que debe tener el conocimiento y la subjetividad que mueve al investigador. Como lo significa Zemelman:

Lo que decimos refiere a la dimensión existencial del conocimiento que implica a la realidad no como objeto sino como contorno, esto es, como lo historiable que permite al sujeto ampliar su subjetividad. Ello nos vincula con una

identidad de horizontes desde la cual pararse ante las circunstancias. Y cuyo fundamento se encuentra en la tensión entre conocimiento restringido a objetos y conocimiento construido desde una necesidad de sentido para poder desplegarse. (2005:84)

Respecto de la conceptualización que los profesores investigadores hacen de las prácticas investigativas, Zemelman nos proporciona algunas luces, para su interpretación, cuando señala:

[...] desde dónde pensamos la construcción del conocimiento y con qué sentido. Cuestión que, antes de considerarla como aspecto lógico-epistémico, se ubica en la perspectiva de recuperar en el plano del propio sujeto. En efecto, la construcción previa a la construcción del conocimiento, incluso antes que los propios obstáculos de índole metodológica, se encuentran en la necesidad o no necesidad de realidad que tengan los sujetos, así como en su voluntad de conocer. Un acercamiento excepcional a la condición del sujeto antes que a la cosa misma. (2005:84).

Las prácticas investigativas, son un todo, donde se pone en acción la condición existencial del sujeto, del objeto y el método; sin embargo, la dinámica del juego es posible si existe voluntad de conocer, en esto radica la preponderancia del sujeto. En este mismo sentido, son los sujetos quienes establecen con propiedad conceptual su concepción sobre la práctica.

Así, las prácticas investigativas, enuncian los profesores investigadores:

Son los diferentes procesos que realizan las personas o grupos para la producción de conocimiento [...] quehacer de los investigadores [...] procesos de formación y de construcción de futuro [...] diálogo en un contexto social [...]

son las voluntades puestas sobre un problema de investigación, trabajando y construyendo un nuevo conocimiento. Es la búsqueda que permite transformar realidades [...] diversas maneras como la gente construye conocimiento [...] Las prácticas investigativas tienen que ver con las prácticas discursivas, formación discursiva [...] son como un equipo trabajando, dialogando en un contexto universitario y social [...] Los sujetos son los investigadores que realizan esa práctica investigativa en las instituciones y los grupos. [...] Tiene que ver con las situaciones por la que pasa un investigador [...] son como la vida cotidiana, tiene que ver con ¿cómo lo hacemos?, es el procedimiento, cuál es la rutina de un investigador.[...] serían como un especie de estilo de trabajo, son una manera de hacer, concebir y pensar la investigación y ejecutarla que responda a un pensamiento institucionalizado de unas maneras de hacer investigación [...] son estilos de cómo se hace investigación por parte de los grupos: quehaceres discursivos o ejercicios de modalidades del quehacer. [...] deberían ser un equipo donde estén los profesores, los estudiantes, siempre con unos objetivos muy claros para investigar [...] en las practicas investigativas está el factor sorpresa donde se toman decisiones permanentes o si no sería una reproducción de una experiencia [...] La práctica investigativa es poder estar con las fuentes, leerlas e interpretarlas [...] Los componentes de una práctica investigativa son disciplina, sistematicidad, pasión, rigor. (Ver Anexo E. Representaciones Sociales y Discursos de los profesores investigadores sobre Sentido de las Prácticas Investigativas en Educación).

Podríamos continuar haciendo alusión, sin embargo, estos testimonios son suficientes para percibir el significado que los profesores investigadores le otorgan a las prácticas investigativas. Nada más enriquecedor conceptualmente que estas apreciaciones con sentido y apropiación del quehacer investigativo. Esto hace posible esclarecer que existe un verdadero propósito e interés por el desarrollo y progreso de la investigación al interior de la Instituciones de Educación Superior.

El hecho de que en esta investigación los sujetos sean los profesores

investigadores en Educación, precisa ciertas características que son fundamentales en el deber ser de las prácticas investigativas, ligada al método. Estas apreciaciones, son el resultado de una aproximación categorial obtenida del discurso y expresiones expuestas a profundidad por los profesores investigadores, objeto de este estudio.

4.3.4 Las prácticas investigativas centradas en la acción.

Las prácticas investigativas centradas en la acción reflejan la necesidad de comprender la acción a través de variables de acción fijadas a priori. Desde una postura pragmática en el ámbito del quehacer y el hacer, con lo cual se pretende dar significado y sentido a la acción de la práctica académica cotidiana. Se trata de estudiar una acción humana que se desarrolla en el tiempo, que es singular e intencional y contempla la eficacia; indefectiblemente, las prácticas investigativas conducen a la producción del conocimiento ya sea desde la acción, entendida como el método que se asume al interior de las prácticas investigativas o desde el quehacer de los participantes. Sin embargo,

Este interés creciente por las prácticas, tanto en formación como en investigación, se acompaña de una determinada confusión. Por una parte, la terminología está mal estabilizada: los términos de acción, actividad(es), práctica(s).trabajo... a veces se utilizan como sinónimos, a veces diferenciados pero sin que estas distinciones encuentren un verdadero consenso. Por otra parte, encontramos detrás del interés por las prácticas al menos tres objetivos distintos: un objetivo de formación (centrada en el desarrollo del peritaje y la construcción identitaria, un objetivo de transformación y evolución de las prácticas y un objetivo de producción de conocimientos sobre las prácticas, objetivo heurístico tradicional de la investigación. Ahora bien estos objetivos no se sitúan siempre

muy fácilmente en los dispositivos presentados: a veces uno o el otro es exclusivo, a veces cohabitan en un mismo dispositivo, a veces aún se combinan (Marcel & Otros, 2002:2).

Cuando se habla de investigación científica, se hace referencia al papel que el método juega en estos procesos. Es una tautología, que nos conduce a expresar que el método es el procedimiento que nos aproximará a la verdad y a la acción, es decir cómo abordamos determinados objetos de investigación.

Los testimonios obtenidos a partir de los discursos de los profesores investigadores, aparte de establecer, en la mayoría de los casos, una postura crítico-hermenéutica, en los procesos investigativos, reseñan muy poco el método como elemento central de la práctica investigativa. Intuyen que éste se encuentra implícito en su experiencia, a pesar de las grandes dificultades que presentan los procesos metodológicos en ciencias sociales. Es algo que Bourdieu ha previsto:

La ciencia social está especialmente expuesta a la heteronomía porque la presión exterior es especialmente fuerte y las condiciones internas de la autonomía son muy difíciles de instaurar [...]. Otra razón de la débil autonomía de los campos de las ciencias sociales es que, en el propio interior de esos campos, se enfrentan unos agentes desigualmente autónomos y sus verdades ‘endóxicas’, como dice Aristóteles, tiene, por definición, mayores posibilidades de imponerse socialmente en perjuicio de los investigadores autónomos. (2003:152)

De esta manera no basta, que las prácticas investigativas sean comprendidas desde la perspectiva metodológica como textualmente lo asumen los investigadores: “[...] acciones, metodológicas [...] acciones sistematizadas [...] formas de hacer investigación

[...] interpretación de fuentes. Según la representación de los profesores investigadores, el método incluye la práctica cotidiana de la investigación: formas de organización y estructura grupal, dinámicas comunicativas, estilos de trabajo, ambientes propicios, reproducción de experiencias y formas de interacción y socialización de saberes. Como se puede observar intentan un significado instrumental del método, que deviene de la lógica misma, pero dejan a la expectativa las contradicciones que el campo metodológico de las ciencias sociales ha generado históricamente. “La verdad científica no se impone por sí misma, es decir, por la mera fuerza de la razón demostrativa” (Bourdieu, 2003:154).

La práctica investigativa está mediada por tres elementos fundamentales: *el sujeto*, *el objeto* y *el método*. Criterios que desde ninguna perspectiva son nuevos. Sin embargo, es pertinente abordar la dinámica dialéctica que el investigador le imprime a la hora de abstraer y construir la concepción del mundo social. Se puede agregar que la práctica investigativa docencia -universidad lleva implícita, desde los enfoques crítico-hermenéuticos: un interés técnico, un interés práctico y un interés emancipatorios (Habermas, 1982)²⁸, que en cierto sentido se sustenta en una posición de poder con relación a los discursos que se producen a favor del conocimiento científico. El investigador se apropia de una postura epistemológica y teórica, motivada de una u otra forma por su posición ideológica y política. Esta acepción es tomada por el investigador, sin dar un debate crítico en función del papel que los procesos metodológicos juegan en la producción de conocimiento científico y particularmente del conocimiento que aporta

²⁸ Según Habermas, cada interés específico participa, orienta y lleva a la construcción del conocimiento en un tipo definido de ciencia: empírico analítico, histórico-hermenéutico y crítico-social.

a los procesos de transformación.

Dichos discursos logran posicionarse únicamente si la fundamentación argumentativa es el resultado de la aplicación rigurosa del método, de manera que no sean descompuestos fácilmente por la comunidad académica. Sin embargo, plantea Bourdieu “para entender uno de los principios fundamentales de la particularidad de las ciencias sociales, basta con examinar un criterio [...] la cuestión de las relaciones entre científicidad y autonomía” (2003:150).

La representación que los profesores investigadores en educación poseen desde la acción, se orienta en dos sentidos: en primer lugar, parten del hecho que la práctica investigativa es:

Búsqueda fundamentada a través de un método [...] es constancia, rigor y trabajo colectivo [...] desarrollar sistemáticamente la respuesta a unas preguntas pero en investigación [...] la práctica investigativa es en esencia práctica pedagógica [...] las prácticas investigativas tienen que ver con el ámbito del cómo se hace investigación o cómo se ha hecho investigación. (Ver Anexo E. Representaciones Sociales y Discursos de los profesores investigadores sobre Sentido de las Prácticas Investigativas en Educación).

Estas representaciones se encuentran ligadas a las manifestaciones de interés que mueve al investigador en el proceso de construcción del conocimiento. “Es obvio reconocer que lo que estimula una idea, o mejor una teoría científica, está dado y contenido en una creencia inicial que motiva la investigación” (Ochoa, 2007:3).

No existe en estos relatos una acepción de la práctica investigativa regida por una crítica metodológica, se asume una práctica cuyo método es implícito a partir de las concepciones foráneas. Si bien no se pretende desconocer la perspectiva rigurosa que estos tipos de métodos han trazado, lo que se propone es recrear posibilidades apropiadas a la cultura y conocimiento autónomo.

A través del rigor metodológico, los profesores investigadores pretenden consolidar no sólo al conocimiento mismo, sino dar respuesta a los problemas sociales, culturales y económicos de las sociedades menos favorecidas. De esta manera, podríamos concluir, que la investigación científica en ciencias sociales, posee en los países de América Latina un interés práctico: la interpretación/comprensión de la realidad social con fines de transformación. Una transformación orientada particularmente a alcanzar mejores condiciones de vida. El único medio que permite una re-significación cultural es el conocimiento. Este aspecto, es suficientemente claro en los profesores investigadores, lo que demuestran mediante su actitud práctica, constructiva y crítica del desempeño investigativo.

Se puede concluir, que los profesores investigadores en Educación, comprenden las prácticas investigativas como una producción de conocimiento científico que busca transformar la realidad social, en una constante a la solución-inclusión social, innovación y desarrollo con equidad. Sin embargo, lo verdaderamente importante es una acepción de la práctica investigativa, como espacio y tiempo en el proceso de re-significación, autorrealización-autorreconocimiento y determinación del sujeto-objeto

de conocimiento. Es ampliamente significativo el hecho que la mayoría de los investigadores se hayan posicionado en un enfoque investigativo crítico-hermenéutico, pues es a partir de este legado donde se asume la posibilidad de la construcción de una ciencia autónoma y transformadora.

El investigador se caracteriza por ser una persona que entiende su acción como obra (ser de praxis); es decir, entiende que con su actuar se obra a sí mismo al tiempo que afecta el mundo que lo rodea. En cuanto al obrarse a sí mismo, el investigador reconoce que hacer investigación le ha permitido no sólo ampliar sus horizontes sobre el mundo, sino también generar procesos de autorreflexión existencial para conocerse aún más, complementar su formación como ser humano, desplegar su potencial (profesional, intelectual y socio-afectivo) y construir o reconstruir su sentido de vida.

La ampliación en la comprensión del mundo obedece a que las prácticas investigativas ponen al investigador en contacto con otros saberes y otras formas más complejas de leer la realidad. Así, en una construcción interdisciplinaria del objeto de estudio, el investigador tiene la oportunidad de descentrarse de su propia mirada para tratar de comprender el mundo desde una perspectiva más holística; además, a esto también contribuye el contacto con las diversas realidades de las comunidades donde se trabaja.

En las actividades investigativas, el investigador se ve expuesto a una serie de dinámicas que muchas veces rebasan su formación profesional (administrador, gestor,

escritor) y que le exigen poner en juego actitudes y facultades propias que él mismo desconocía. Como consecuencia de esto se le crean oportunidades para conocerse más a sí mismo, fortalecer su perfil profesional y crecer como persona.

Esas nuevas comprensiones sobre el mundo y sobre sí mismo, lo conducen a hallarse de una nueva forma. Lo interpelan de tal manera que le hacen reflexionar acerca de su ser, de las potencialidades y posibilidades que tiene para imprimir un proyecto de vida auténtico y cargado de sentido, no sólo en relación con su propia autorrealización, sino también en función de la proyección social o el aporte personal a la transformación social.

En razón de lo anterior, la actividad investigativa adquiere para el investigador un significado afectivo, ético y político, más allá de la connotación simplemente académica a la que suele referirse la producción del conocimiento (por lo menos desde la neutralidad valorativa planteada por el positivismo). Por tanto, el sujeto investigador llega a percibir su quehacer no como una actividad marginal o una tarea institucional, sino ante todo como un estilo de vida, una pasión o actitud vital que le posibilita hacer elecciones libres frente a las renunciaciones y sacrificios (soledad y poco tiempo para los seres queridos) que debe hacer para lograr dedicarse a lo que quiere, más allá de las formalidades laborales.

Por ello, en tanto redimensionan la investigación como una opción de vida, muchos de los investigadores entrevistados refieren que la dedicación a esa actividad

les ha propiciado no sólo la definición o redefinición de su proyecto personal de vida, sino que también los ha hecho más obsesivos compulsivos, y hasta neuróticos, ya que la vida empieza a girar en torno a los temas y proyectos que están adelantando, hasta llegar a plantear que la vida misma es una investigación. Algunos investigadores son explícitos al señalar la investigación como núcleo afectivo, cuando refieren que ésta les refuerza su autoestima e incrementa su reconocimiento social, y cuando le permite generar vínculos con nuevas personas y de maneras más cooperativas. Sin embargo también cabe anotar que para unos pocos entrevistados, la investigación sirve como instrumento para ascenso en el escalafón, ampliar las oportunidades de ingreso laboral en las universidades y aumentar los ingresos económicos personales.

Capítulo 5.

Representaciones Sociales de los estilos de trabajo y dinámicas de los grupos de investigación en educación

En el presente capítulo, las representaciones sociales de los *estilos de trabajo* y *dinámicas de los grupos de investigación en educación*, se toman como punto de enlace para la interacción entre el sentido de las prácticas investigativas y las condiciones en que se desarrollan.

Los *estilos de trabajo*, son considerados como manifestaciones pragmáticas de las inteligencias funcionando en contextos naturales (Armstrong, 1994). Igualmente, se asimilan a las diversas formas como los integrantes de un grupo enfocan su formación, asimismo, hace referencia a la interacción que establecen sus participantes de un grupo con las dinámicas, actividades y situaciones que deben asumir dentro de las prácticas investigativas que se impulsen y se desarrollen. Aunque las prácticas concretas que se utilizan varían según lo que quiera privilegiar, cada participante tiende a desarrollar unas preferencias globales.

El concepto de los *estilos de trabajo* está directamente relacionado con la concepción de prácticas formativas comprendidas como “la acción que procura que los hombres descubran sus posibilidades, integrando a las personas en la globalidad de sus aspectos educativos, instructivos y desarrolladores de la vida en su propio mundo. La práctica formativa no sólo se dirige al desarrollo de habilidades o desempeños, es fundamentalmente la búsqueda de la condición humana desde la capacidad que tiene el

ser de formarse y de hacerse, mediante el aprendizaje y la experiencia” (Molina, 2002:4). Así, parece bastante evidente que cada integrante de un grupo de investigación elaborará y relacionará los datos recibidos en función de sus propias características personales y, por qué no, contextuales.

Y, las *dinámicas de grupos* hacen referencia a todo conjunto de conocimientos teóricos que, fruto de numerosas investigaciones, ha llegado a definir, delimitar y dar carta de naturaleza científica a los fenómenos grupales, definiendo con claridad los grupos, sus clases, sus procesos y todas las demás circunstancias y matices que lo caracterizan (Hollander, 1982).

El concepto de *dinámicas de grupo*, desde una perspectiva sociológica, permite evidenciar los cambios en un grupo de personas cuyas relaciones mutuas son importantes, hallándose en contacto los unos con los otros, con actitudes colectivas continuas y activas. Las dinámicas de grupo busca explicar los cambios internos que se producen como resultado de las fuerzas y condiciones que influyen en los grupos como un todo y de cómo reaccionan los integrantes; refleja el conjunto de fenómenos que interactúan en las relaciones personales y adquieren un valor específico de interacción que estimula la emotividad, creatividad, dinamismo o tensión positiva. De la misma manera, las dinámicas de grupos, se refiere a todo conjunto de conocimientos teóricos que, fruto de numerosas investigaciones, ha llegado a definir, delimitar y dar carta de naturaleza científica a los fenómenos grupales, definiendo con claridad los grupos, sus clases, sus procesos y todas las demás circunstancias y matices que lo caracterizan.

Las representaciones sociales de los estilos de trabajo y las dinámicas de los grupos de investigación en educación permiten definirlos, conectarlos y diferenciarlos. Representan la interacción entre los participantes y como se toman las decisiones dentro de las organizaciones donde están insertos los grupos. A la par, los estilos de trabajo y las dinámicas permiten congregar necesidades, motivaciones y aspiraciones de sus integrantes desde el ámbito académico que tienen un impacto significativo sobre el contexto en que se desarrollan los grupos, ya que existe una búsqueda por resolver problemas y acompañar procesos que promuevan el desarrollo humano y la calidad de vida de las comunidades donde se orientan prácticas investigativas.

Los *estilos de trabajo y las dinámicas de los grupos de investigación en educación*, permiten dar una identidad a cada grupo, debido a que sus raíces se encuentran en la cultura, la política, la económica y las normas sociales e institucionales. Representan una forma de vida académica, una manera en que socializamos, intercambiamos, compartimos y educamos a las futuras generaciones comprometidas con las prácticas investigativas.

Las decisiones al interior de los estilos de trabajo y la dinámicas de los grupos de investigación en educación, suelen muchas veces considerarse como demasiado subjetivas, demasiado ideológicas, con demasiada carga de valor moral y propia de cada profesor o grupo de profesores que han acogido, esta actividad como una opción de vida, o simplemente como algo mínimo para ser tenido en cuenta en la definición y/o intervención de una política pública. Pero realmente, los estilos de trabajo y las

dinámicas de los grupos de investigación en educación juegan un papel importante en las prácticas investigativas que se despliegan, en el fortalecimiento de una cultura investigativa al interior de las universidades, en las políticas institucionales que se acojan y en el soporte de lo hoy constituye un reto para las Instituciones Educativas de Educación Superior, como son los procesos de acreditación de alta calidad.

Las representaciones sociales de los estilos de trabajo y las dinámicas de los grupos de investigación en educación, se han agrupado en dos categorías: *Una, Conformación de los grupos*, que vislumbran su finalidad, y motivaciones. Y, *dos, Quehacer de los grupos*, plantea aspectos relacionados con los procesos de gestión, investigación e interacción al interior de los mismos. (Ver figura 11. Representaciones Sociales de los Estilos de trabajo y dinámicas de los grupos de investigación en educación

).



Figura 11 Representaciones Sociales de los Estilos de trabajo y dinámicas de los grupos de investigación en educación.

Fuente: Alfonso, N (2014)

5.1 Conformación de los Grupos de Investigación en Educación.

La definición de *grupo*, según Moliner (2007), está dado por el conjunto de cosas o personas que están o se consideran juntas y el concepto, referido a personas, es tan antiguo como la formación de los colectivos humanos y hace referencia a una pluralidad de individuos que se relacionan entre sí, con un cierto grado de interdependencia, que dirigen su esfuerzo a la consecución de un objetivo común con la convicción de que juntos pueden alcanzar este objetivo mejor que en forma individual. Londoño, plantea

que:

El término *grupo*, y lo que representa como concepto, ha sido materia de estudio, desde múltiples perspectivas, desde hace bastantes años (Shaw, 1989; Gordon, 1997; Heermann, 1997; Robbins, 2004). [...] Más recientemente se lo ha considerado desde lo antropológico, lo social y lo psicológico, y ha sido materia de análisis permanente desde la perspectiva organizacional y gerencial, siendo una de las referencias más conocidas, en este campo, en nuestro medio la de Osion, 1965. ((2005:186)

De esta manera, cuando se referencia a los grupos de trabajo como opción de desarrollo organizacional, se cuestionan las estructuras tradicionales y predefinidas, usualmente de tipo funcional, de las organizaciones. En este sentido amplio, el estudio de los grupos arroja ciertos elementos con los cuales son usualmente caracterizados. Los grupos están compuestos por individuos que tienen intereses en común (Osion, 1965) y se constituyen a partir de compartir normas acerca de algo particular y del establecimiento de roles que se encuentran entrelazados entre sí (Ávila y García, 1994:1).

Para Sartre (1960), el grupo, no es. No como grupo sino como la posibilidad de conceptualizarlo. En este sentido, el grupo es un acto continuamente en marcha, son solo las prácticas concretas (con más o menos aspiraciones científicas o fructíferas) las que van a poder precisar cuál es su particularidad. Lo anterior, significa que asumir un estudio de lo grupal, según Ávila y García (1994:4), implica dos posibilidades de actuación: primera, acercarnos a la construcción de un “corpus” filosófico grupal, o, segunda: trabajar e investigar sobre las múltiples prácticas de experiencias grupales que

se llevan a cabo con gran complejidad en la actualidad, bien a través de los informes de los integrantes de esas experiencias, bien a través de los que ostentan ese rol tan cargados de significantes: investigadores, coinvestigadores, auxiliares, jóvenes, semilleros, entre otros.

Desde esta perspectiva, el concepto de grupo en el ámbito de la investigación en el orden nacional, es referido como grupo de investigación, que se concibe como núcleo o unidad básica de producción científica (Gómez y Jaramillo, 1997:12). En Colombia, en 1989, el Informe de Misión de Ciencia y Tecnología plantea la construcción social del concepto grupo de investigación y, con la promulgación de la Ley 29 de 1990, se crea la “Política de apoyo al fortalecimiento y consolidación de los grupos y centros de investigación”. El Instituto Colombiano para el desarrollo de la ciencia y la tecnología “Francisco José de Caldas” COLCIENCIAS, ente nacional responsable de la orientación del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología, adopta el concepto de *grupo*, como estrategia para sustentar el desarrollo de este sistema, que buscaba promover la organización de los sistemas en las instituciones de educación superior, con mayor énfasis en las universitarias.

La plataforma ScienTi en el 2002, permitió: modernizar la gestión del Sistema Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación (SNCTI); facilitar el seguimiento permanente a los desarrollos nacionales y mundiales en ciencia, tecnología e innovación; proveer los enlaces entre investigadores, grupos, instituciones y otros. Esta plataforma funciona a partir de dos sistemas de acumulación y procesamiento de la

información: la base nacional de grupos de investigación o GrupLAC (herramienta para el acopio de información de grupos de investigación) y CvLAC (herramienta para el acopio de información de currículos de personas que están involucradas en la labor de generación de conocimiento en todos los niveles) (Castro, 2010). A 2012, COLCIENCIAS, ha realizado 9 convocatorias, que arrojó la existencia de 5.510 grupos reconocidos, donde 476 pertenecen a Educación y, por lo tanto son visibles en la plataforma ScienTi (COLCIENCIAS, 2013).

La más reciente definición propuesta por Colciencias plantea que un

Grupo de investigación científica o tecnológica como el conjunto de personas que se reúnen para realizar investigación en una temática dada, formulan uno o varios problemas de su interés, trazan un plan estratégico de largo o mediano plazo para trabajar en él y producen unos resultados de conocimiento sobre el tema en cuestión. Un grupo existe siempre y cuando demuestre producción de resultados tangibles y verificables fruto de proyectos y de otras actividades de investigación convenientemente expresadas en un plan de acción (proyectos) debidamente formalizado (Colciencias, 2002:8).

Significa que el marco general está trazado por su modus operandi y sus mecanismos de actuación que permiten evidenciar si las estrategias implementadas han tenido éxito en la medida que pueda acceder al proceso de escalafonamiento. Desde esta perspectiva, el quehacer de los grupos, han permitido la visibilidad y la organización de cifras que evidencian un acenso de la investigación a nivel nacional. Sin embargo,

[...] más allá de la creación de los grupos de investigación, motivada por el registro o el reconocimiento de los mismos, es oportuno examinar los elementos esenciales que subyacen al hecho mismo de su conformación y su pervivencia en

el tiempo. El punto de partida es la definición que sobre el tema ha planteado COLCIENCIAS. *La existencia misma del grupo no es nada más que el resultado de un acto conversacional entre un conjunto de personas que se reúnen animadas por el propósito común de investigar en una temática y problemática dada.* Pero, acto seguido surge una pregunta: ¿cómo hacer para que ese acto conversacional mantenga una duración y una intensidad extendidas y prolongadas en el tiempo?, es decir, ¿cómo asegurar la pervivencia de los grupos de investigación una vez conformados? [...] Un grupo es una vitalidad por venir, se configura como un continuo devenir de corporeidades a menudo impredecibles, en proceso permanente de llegar a ser (Londoño, 2005:188).

Esta perspectiva, viabiliza *la conformación* sobre la cual los grupos de investigación en educación han venido consolidándose. Puesto que los procesos no solo están centrados en el desenvolvimiento técnico, de cumplimiento de la tarea académica, sino que se han generado otros escenarios de complementariedad y de búsqueda personal, académica e institucional, que han permitido forjar ambientes propicios para la investigación y para la integración del conocimiento y de las prácticas que al interior de los grupos se desarrollan.

La *Conformación de los Grupos de Investigación en Educación*, constituye en palabras de Londoño, (2005:189), el espacio para *la conversación y la interacción*, puesto que esta categoría da lugar a que los participantes, es decir los profesores investigadores, conversen sobre el *grupo de investigación*, como concepto asumido como el espacio para reunirse y convertir en realidades, las expectativas que se tienen en participar en un grupo de investigación. Igualmente, se caracterice como un escenario donde la posibilidad de congregar a un sinnúmero de profesores investigadores con

intereses, sueños y tipos de formación que permitan generar lazos y espacios heterogéneos, dinámicos, abiertos y flexibles a la producción del conocimiento y la recreación de saberes y, sus *motivaciones* ya sean de tipo personal, académica o institucional permitan evidenciar el sentido de pertenencia de éstos grupos de investigación (Ver Figura 12. Representaciones Sociales de la Conformación de los Grupos de Investigación en Educación).



Figura 12 Representaciones Sociales de la Conformación de los Grupos de Investigación en Educación.

Fuente: Alfonso, N (2014).

5.1.1 La Finalidad de los Grupos de Investigación en Educación.

Los grupos de investigación, se asumen, como espacios de colectivos de investigadores comprometidos con la construcción del conocimiento, convocados alrededor de problemas u objetos de investigación, relevantes para el campo de la educación. En términos generales, se caracterizan por la participación de uno o varios investigadores que laboran en un campo delimitado de profundización y que aportan al conocimiento; un conjunto de problemas u objetos de investigación agrupados en proyectos, líneas y programas; la existencia de una o varias líneas de investigación activas, de investigación, entendidas como las proyecciones investigativas dentro del grupo; la existencia de programas de investigación alrededor de una o varias líneas con un enfoque o conjunto de enfoques, entendidos como los principios teóricos-metodológicos y prácticos que regulan las posiciones en las líneas y en los proyectos que se desarrollen.

Cada enfoque define los límites de sus problemas, su gramática explicativa y, fundamentalmente, sus relaciones con otros enfoques; una producción sistemática de conocimientos que adquiere reconocimiento entre pares; un plan estratégico de mediano y largo plazo que moviliza líneas de acción sistemáticas para la concreción de metas y objetivos en sectores como la gestión de recursos y la cooperación nacional e internacional, la formación de investigadores, divulgación y apropiación social de sus productos investigativos y académicos.

Desde esta perspectiva, las representaciones sociales de los profesores investigadores en relación con la finalidad de los grupos de investigación en educación, la consideran como un espacio de: *búsqueda de sentido, conversación y actuación*.

Los grupos de investigación como un espacio de *búsqueda de sentido*, ya sea nivel personal o académico, se manifiestan en los discursos de los profesores investigadores, así:

Todos los grupos son un proceso vivo que deben incluir tanto afinidades personales como intelectuales [...] El grupo se convierte en una posibilidad de trabajo conjunto, solidario y amistoso [...] El grupo es un escenario donde los consensos y disensos teóricos se construyen [...] Los grupos permiten que las personas se agrupen para compartir ideas y quehaceres en torno a la investigación [...] Los grupos son escenarios de formación colectiva y de construcción de afectos alrededor de un interés que convoca. (Ver Anexo F. Representaciones Sociales y Discursos de los profesores investigadores sobre estilos de trabajo y dinámicas de los grupos de investigación en educación).

Entonces, *la búsqueda de sentido en los grupos* planteada por los profesores investigadores, pone de manifiesto que la investigación constituye un proyecto de vida para muchos de ellos y el grupo es el escenario donde se reconstruye ese proyecto enunciado, ya sea desde la investigación propiamente dicha o desde la formación.

Otra de la postura de los profesores investigadores es *considerar el grupo de investigación como un espacio de conversación* ideal para fomentar la cultura de la

creatividad científica, donde la flexibilidad está integrada al trabajo guiado por las motivaciones, los desafíos de problemas no resueltos y las sinergias académicas. Al respecto los relatos de los profesores investigadores señalan que:

El ejercicio escritural y las conversaciones que de allí se desprendieron fue lo que nos permitió cohesionarnos como grupo de trabajo [...] hemos tenido conversaciones e intercambios, nosotros vamos a visitar que están haciendo los grupos alrededor de proyectos similares que desarrollamos, hablamos con los estudiantes a la Distrital, con los estudiantes de licenciatura con énfasis en Educación Artística y por supuesto con los profesores [...] incluso sirve para el trabajo autónomo, si queremos hablar de pedagogía y didáctica; entonces pienso que el estado del arte es un elemento central para que ellos vayan desarrollando habilidades investigativas [...] cuando se empieza a hablar de prácticas investigativas vemos que es una relación entre reflexión y acción [...] Cuando conversamos, las actitudes que se generan son las de reconocimiento de fortalezas [...] El eje de trabajo son las historias de vida de los integrantes del grupo, es decir un diálogo interno que se socializa y enriquece la dinámica del grupo [...] como grupo existimos porque hemos seguido trabajando, pero esa dinámica de reunirnos, de hablar, de discutir pues es maravilloso, porque nosotros llegamos y cumplimos con nuestros objetivos. (Ver Anexo F. Representaciones Sociales y Discursos de los profesores investigadores sobre estilos de trabajo y dinámicas de los grupos de investigación en educación).

La conversación iniciada por los investigadores partiendo de un problema particular de su interés es la que propicia la posibilidad de realizar proyectos conjuntos, organizar seminarios, elaborar colectivamente ponencias, participar en eventos y fijar posiciones sobre los temas que se abordan al interior de los grupos.

Por otra parte, el grupo de investigación es considerado por parte de los profesores

investigadores como *el escenario de actuación*, donde se manifiestan muchas prácticas.

Sus apreciaciones así lo señalan:

Aporta al movimiento profesoral, con interrogantes, con preguntas, porque la investigación es una camino de preguntas y entonces las preguntas incomodan a la gente [...] un grupo conflictivo que hace preguntas [...] Ser líderes para impactar y transformar la realidad educativa y política [...] La necesidad de empoderamiento de los grupos de las dinámicas de las dependencias de la universidad [...] Grupos deben tener la responsabilidad de capacitación, responsabilidad de formulación de pregrado, postgrado, proyección social, cualificación de profesores y producción académica [...] Otros espacios hay que conquistarlos, hay que demostrarle a la Universidad en que se invierte, sobre en todo lo de la gestión [...] Hay unos intereses que se ponen en juego, unas fuerzas que se pelean las cuales se potencias, en donde unas se vuelven más débiles, unas salen otras llegan, otras se forman y ese es el grupo. (Ver Anexo F. Representaciones Sociales y Discursos de los profesores investigadores sobre estilos de trabajo y dinámicas de los grupos de investigación en educación).

5.1.2 Las Motivaciones de Profesores para la Conformación de Grupos de Investigación en Educación.

Las motivaciones, entendidas como el conjunto de razones personales o situacionales que determinan y regulan la elección de conductas, dan cuenta del desarrollo de los procesos, desde su inicio, el esfuerzo y la persistencia en su ejecución hasta que se alcanzan las metas propuestas, para nuestro caso, son las razones que tienen los profesores investigadores para la conformación de los grupos de investigación. Las motivaciones evidencian tres cuestiones básicas:

-¿Cuáles son las razones o motivos? (por qué lo hacemos), que denotan las variables personales o internas, es decir las *motivaciones personales*,

-¿Cuál es el comportamiento elegido? (qué es lo que hacemos), que retoman los compromisos asumidos desde el hacer, dadas por las *motivaciones académicas*.

-¿Cuál es la meta que se quiere conseguir? (para qué lo hacemos), es decir los aspectos situacionales o externos, representadas por las *motivaciones institucionales*.

Las *motivaciones personales*, se muestran en los relatos de los profesores investigadores en educación, con expresiones como:

Las relaciones sociales y los vínculos de afecto que se gestan son los que permiten que los grupos se consoliden [...] Las afinidades personales y las cercanías permiten dar forma a un grupo de investigación[...] El vínculo de trabajo, la empatía y los afectos posibilitan construir sueños comunes alrededor de un grupo de investigación [...] El interés personal consolida el grupo y el grupo potencia el interés personal [...] La necesidad de potenciar las fortalezas de los participantes [...] Relaciones sistemáticas y perspectivas de vida son las que dan vida a los grupos de investigación [...] Surgen colectivos por voluntad propia dada la empatía por compartir una preocupación [...] (Ver Anexo F. Representaciones Sociales y Discursos de los profesores investigadores sobre estilos de trabajo y dinámicas de los grupos de investigación en educación).

Lo anterior representa que en las motivaciones personales, se entrelazan aspectos como: el afecto, la empatía, la voluntad, las afinidades, el reconocimiento por el otro y la posibilidad de construir proyectos de vida conjuntos. Si desglosamos un poco cada uno de estos aspectos, podríamos afirmar que las motivaciones personales, que tienen los profesores investigadores para conformar grupos tienen un alto contenido de

interacción social donde la búsqueda está dada por:

- La construcción de espacios mediados por una visión comprensiva de los problemas y de las relaciones.
- La promoción de contextos comunes para sentir lo que otros puedan sentir, es decir, la participación afectiva de una persona en la realidad que afecta la otra.
- La capacidad de elegir consciente e intencionadamente las acciones que se desarrollan al interior de los grupos.
- La posibilidad de mover los ‘espíritus’ hacia un interés común y hacia la consolidación de relaciones interpersonales.
- El reconocimiento mutuo hacia las acciones y actividades que desarrollen los participantes del grupo de investigación, así como un establecimiento de reciprocidad permanente.

Las *motivaciones académicas*, de los profesores investigadores planteadas en sus relatos, manifiestan que la conformación de los grupos de investigación se da por una variedad de situaciones y de escenarios diversos, reflejados en aspectos como:

Integración para la búsqueda de raíces epistemológicas de profesionales [...] La realización de la práctica pedagógica, donde surgió la idea de hacer un proyecto de intervención, que conllevó a la realización de actividades comunitarias y la integración de diversos profesionales [...] Deseo de participar en la labor investigativa, que conllevó al recorrido por varios grupos hasta conformar uno [...] En discusiones sobre temas de educación y las responsabilidades asumida desde los cargos de dirección [...] Nace en el marco del Encuentro Iberoamericano, como parte del proceso de formación [...] En el contexto de un seminario de profesores de carácter obligatorio y que luego se convierte en un encuentro vital de los participantes [...] Una reflexión acerca de

ser profesor/a en el contexto del núcleo de prácticas investigativas en educación [...] Como una consecuencia de la experiencia en pregrado en la participación en grupos [...] Encuentro con personas que tienen experiencia en investigación y conformación de grupos [...] El grupo es el resultado de una experiencia o una lección aprendida de muchos años. (Ver Anexo F. Representaciones Sociales y Discursos de los profesores investigadores sobre estilos de trabajo y dinámicas de los grupos de investigación en educación).

Las *motivaciones académicas*, retoman aspectos vitales y de búsqueda en la vida universitaria, como son: la reflexión epistemológica de la profesión, de la educación y el ser profesor/a, el sentido y proyección de las prácticas pedagógicas, la participación en los procesos investigativos universitarios, los eventos nacionales e internacionales que se promueven en el contexto de las universidades y los compromisos que se adquieren y, la experiencia de haber participado en grupos de investigación en pregrado.

Estas *motivaciones académicas*, denotan el sentido de pertenencia de los profesores investigadores en educación y la relación casi mítica de la investigación y la docencia que se ha configurado en el contexto universitario y que denotan que los grupos de investigación son un espacio para:

- La formulación de preguntas y generación de conocimientos,
- Que las relaciones entre docencia e investigación sean dinámicas y estén marcadas por las variaciones que pueden sufrir por el tiempo y nutrirse de diferentes contextos.
- La construcción de interpretaciones nuevas y críticas sobre la sociedad y sobre sus problemas que la aquejan.
- Que la investigación consolide la docencia y se le otorgue un lugar en la generación de

políticas públicas adecuadas para su fortalecimiento.

Ahora bien, las *motivaciones institucionales, para la conformación de grupos de investigación*, se derivan principalmente de las Políticas Nacionales e Institucionales que han condicionado el quehacer de las prácticas investigativas como un requisito que deben desarrollar toda la comunidad académica, situación que se manifiesta en los siguientes planteamientos de los profesores investigadores en educación de la siguiente manera:

Dentro del marco de las convocatorias de Colciencias y hacemos alianzas estratégicas para quedar clasificados, pero no éramos grupo[...] Por preocupación fuerte de las universidades de transformar prácticas pedagógicas [...] Necesidad de participar en una convocatoria de Colciencias [...] Por interés común de formar a los profesores frente a la reforma curricular y a los procesos de acreditación [...] Para gestionar proyectos y acceder a recursos [...] En el contexto de los procesos de acreditación de calidad de los programas y la necesidad de conformarlos y de integrar las diferentes experiencias de investigación que los profesores adelantaban a nivel individual [...] Para respaldar el programa de doctorado por medio de un proyecto de investigación para presentarlo a Colciencias [...] La conformación de grupos se da por las normas impositivas que han aparecido en el contexto de las universidades. (Ver Anexo F. Representaciones Sociales y Discursos de los profesores investigadores sobre estilos de trabajo y dinámicas de los grupos de investigación en educación).

Lo anterior denota que las *motivaciones institucionales*, tienen dos componentes principalmente: Uno, con una clara orientación hacia el cumplimiento de requerimientos para lograr participar en las convocatorias, para acceder a recursos, para que en los procesos de acreditación se demuestre el interés de las universidades por promover la

investigación. Y, dos, una preocupación por la transformación de las prácticas pedagógicas y como un espacio de formación de los profesores participantes de los grupos de investigación.

5.2 Representaciones Sociales del Quehacer de Grupos de Investigación en Educación.

El *quehacer de los grupos*, en palabras de Ortega y Gasset (1931:1), hace referencia a que:

La vida es quehacer, y la verdad de la vida, es decir, la vida auténtica de cada cual, consistirá en hacer lo que hay que hacer y evitar el hacer cualquiera cosa. Para mí, un hombre vale en la medida que la serie de sus actos sea necesaria y no caprichosa, pero con ello estriba la dificultad del acierto. Se nos suele presentar como necesario un repertorio de acciones que ya otros han ejecutado y nos llega bajo la aureola de una u otra consagración. Esto nos incita a ser infieles con nuestro auténtico quehacer, que es siempre irreductible al de los demás [...] ¿Cómo se resuelve tan difícil problema? Para mí no ha cabido nunca duda alguna sobre ello. Nos encontramos como un poeta a quien se da un pie forzado. *Este pie forzado es la circunstancia. Se vive siempre en una circunstancia única e ineludible, ella es quien nos marca con un ideal perfil lo que hay que hacer.*

Así, el quehacer de los Grupos de Investigación en Educación, reflejan, “*la pervivencia de los grupos*, enmarcado en lo planeado, lo estratégico, lo guiado, y lo que en últimas determina para el grupo de investigación un ser y estar en el mundo” (Londoño, 2005:189). Es decir revelan el sentido de pertinencia con el conocimiento y con la sociedad donde están inmersos.

En este sentido, el quehacer de los grupos de investigación en educación, se ven reflejadas, principalmente, en tres acciones: la *Gestión*, la *Investigación*, y la *Interacción*. (Ver figura 13. Representaciones Sociales del Quehacer de los Grupos de Investigación en Educación).

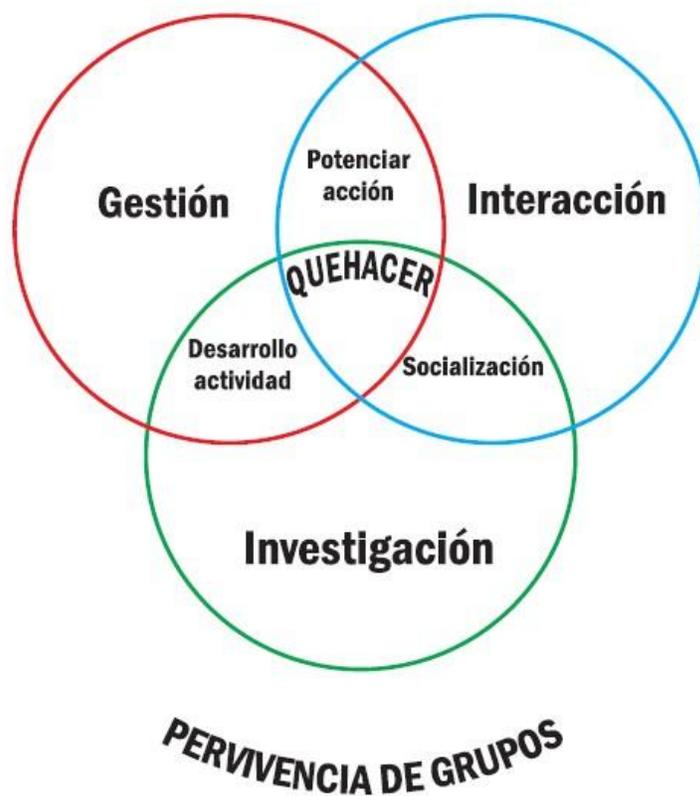


Figura 13 Representaciones Sociales del Quehacer de los Grupos de Investigación en Educación

Fuente: Alfonso, N (2014)

5.2.1 Gestión de los Grupos de Investigación en Educación.

La Gestión hace referencia a los mecanismos por los que las personas coordinan esfuerzos cuando tienen un objetivo común. Aun basándose en principios comunes la organización de grupos orientados a un fin puede tomar muchas formas *desde las Estructuras Organizacionales y desde los Mecanismos de Trabajo* que definan. (Ver figura 14. Estructuras Organizacionales y Mecanismos de Trabajo de los Grupos).



Figura 14 Representaciones Sociales de las Estructuras Organizacionales y Mecanismos de Trabajo de los Grupos

Fuente: Alfonso, N (2014)

La gestión desde las estructuras organizacionales, se visualiza desde la teoría moderna de los sistemas humanos donde se reconocen cuatro modelos de organización grupal: jerárquico, libre, adaptativo y sincrónico (Clausse, 2007:1). En las dinámicas de los grupos de investigación en educación que expresan los tres primeros modelos.

En un *modelo jerárquico*, el trabajo es dirigido por la autoridad que supervisa cada detalle, significa esto que una persona tiene que estar a cargo del grupo y que las decisiones deben ser tomadas por esta persona a cargo. Al respecto los discursos de los profesores investigadores nos facilitan su tipificación:

El director plantea unos lineamientos y unas tareas que cada miembro del grupo debe cumplir [...] El grupo debe pensarse como una institución administrativa con su plan de acción [...] El grupo tiene una líder, quien coordina los proyectos que se deben desarrollar y cada proyecto tiene equipos de trabajo (profesores, estudiantes) de diferentes programas y cada uno hace lo que le compete de acuerdo a su nivel de formación [...] Hay una persona que es el doliente del grupo, que es el que entusiasma y trabaja por y para el grupo [...] La organización es la que exige la institución: Director o Coordinador General, Coinvestigadores, semillero y ayudantes de investigación [...] La estructura del grupo es una pirámide, cuenta con un coordinador, que es el que manda y se encarga de gestionar y de representar al grupo en cuestiones administrativas [...] Líder deja tareas y luego se socializan en colectivo para reorganizar el trabajo teórico y los informes [...] Conformación del grupo fue estratégica, se contrató un profesional externo para que ayudara a definir la estructura organizativa y el plan de acción [...] Labor de coordinación y una distribución de funciones a partir de los proyectos y de las actividades que se acuerden realizar [...] La directora general es la responsable del grupo y del proyecto que se esté desarrollando en ese momento, distribuye el trabajo y se cumple con los informes [...] Los grupos son un espacio aristocrático desde el punto de vista del saber [...] El Plan de acción es el eje de las actividades que se

desarrollan. (Ver Anexo F. Representaciones Sociales y Discursos de los profesores investigadores sobre estilos de trabajo y dinámicas de los grupos de investigación en educación).

Los anteriores planteamientos, nos ratifican que hay una orientación bien marcada hacia una *estructura organizacional jerárquica*, donde se refleja: Una organización lineal, simple y la existencia de líneas directas y únicas de autoridad y responsabilidad; La comunicación es formal y se realiza entre los órganos o cargos existentes en la organización; un marcado centralismo en la toma de decisiones; su conformación es piramidal y se orienta básicamente por los lineamientos dados por Colciencias y por las instituciones sobre el funcionamiento de los grupos de investigación.

El modelo libre, es la antítesis del modelo jerárquico, dentro desde este los integrantes pueden hacer esencialmente lo que quieren. Se apoya en la iniciativa independiente de los individuos. Está orientado a promover la innovación y el cambio a través de la creatividad. La libertad del individuo para crear y actuar independientemente es considerada un valor más importante que los intereses del grupo (Clausse, 2007:1). Generalmente, se catalogan a los grupos de investigación dentro de este modelo, donde se avala la excelente producción innovadora, pero adolecen de impredecibilidad y de inestabilidad. Este modelo se manifiesta en que:

La Estructura es emergente, con una coordinación colectiva, donde se le da rumbo al grupo y a sus actividades [...] Grupo no tiene coordinador sino co-coordinadores [...] Una coordinación que es colegiada (3 investigadores), investigadores, que deben cumplir con unos requisitos mínimos: llevar ponencias a eventos, publicación en revistas y adelantar un proyecto, acompañar a estudiantes de doctorado y de maestría [...] Un equipo de voluntarios que se nuclea alrededor de una idea que se convierte en proyecto [...] El grupo ha ganado en relaciones horizontales [...] Colectivo de docentes, cada miembro

debe tener un proyecto de investigación y alrededor de éste, debe funcionar un investigador principal, coinvestigador, joven investigador y semillero [...] Equipo de base, con los que se tiene afinidad, ideales [...] El grupo se direcciona colectivamente dándole sentido y construyendo horizontes [...] Las responsabilidades van de acuerdo a las potencialidades o fuertes de cada uno de los integrantes: Ideóloga, hacedora de (escritura) de proyectos y hacedor de la parte económica y digital [...] La distribución del grupo es de buena voluntad ya que muchos profesores son ocasionales [...] Cada integrante desarrolla el proyecto de acuerdo a su interés y el de las comunidades a los cuales se dirige, convoca a semilleros y demás actividades que deban desarrollarse [...] Las decisiones se toman de manera dialogica y según las potencialidades se asumen responsabilidades y actividades [...] (Ver Anexo F. Representaciones Sociales y Discursos de los profesores investigadores sobre estilos de trabajo y dinámicas de los grupos de investigación en educación).

La estructura organizacional desde el modelo libre, tiene una acogida dentro de la mayoría de los grupos de investigación en educación, ya que este tipo de organización, como lo indica su nombre, permite a los participantes una posibilidad de trabajo más centrado en las motivaciones e intereses personales que institucionales, ya que las búsquedas de los grupos que privilegian este tipo de estructura organizacional se consideran como: un espacio de buena voluntad para hacer actividades en relación con la investigación, las decisiones y las responsabilidades son colegiadas, cada miembro participa según sus potencialidades e intereses.

El modelo *adaptativo*, es una manera de trabajar abiertamente que permite una coordinación de iniciativas individuales. Este modelo se basa en la colaboración abierta a través de la discusión y la negociación. Asume posturas del modelo libre, donde lo

roles y las responsabilidades se comparten flexiblemente. Clause (2007:1), plantea que el consenso constituye el camino para la toma de decisiones, lo cual significa que son espacios excelentes para la resolución de problemas complejos, ya que la información fluye fácilmente entre los miembros del grupo y se promueve la combinación de diferentes puntos de vista. Su mayor debilidad, es la posibilidad de desarrollar debates estériles que puede impactar en los tiempos y en los esfuerzos que se adelanten.

Las siguientes afirmaciones de los profesores investigadores evidencian esta estructura organizacional dentro de los grupos de investigación en educación:

Estilo personal de trabajo a partir de su campo de dominio, de una manera pragmática [...] Cada proyecto tiene su grupo de trabajo de profesores y de estudiantes de la universidad y con otras universidades [...] Un grupo interdisciplinario de 6 personas, el trabajo se hace a partir de las potencialidades de cada integrantes y su maneja particular de comprometerse con el trabajo [...] Un colectivo que tienen preocupaciones en las líneas de investigación del grupo y desena desarrollarlas [...] Distribución de temas por afinidades y por capacidades de los participantes [...] El trabajo se organiza por temáticas que surgen a partir de las problemáticas discutidas en el grupo [...] En la realización de un proyecto, se proponen las ideas y se construye de manera colaborativa de acuerdo a las especializaciones y competencias, habilidades de cada participante [...] El grupo trabaja colectiva y solidariamente en la realización de proyectos, en la orientación de seminarios y en los eventos cada uno plantea lo de su especialidad (Ver Anexo F. Representaciones Sociales y Discursos de los profesores investigadores sobre estilos de trabajo y dinámicas de los grupos de investigación en educación).

La estructura organizacional desde el *modelo adaptativo*, podríamos afirmar que es la que más se ajusta a la dinámica que vienen desarrollando los grupos de investigación en educación ya que evidencia una confluencia entre las motivaciones

personales, académicas e institucionales que tienen los profesores investigadores, por cuanto:

- Permite promover estilos de trabajo personales, en relación al abordaje del conocimiento y de las prácticas investigativas.
- Las acciones se desarrollan alrededor de los proyectos, de las líneas de investigación y de los temas en que tienen afinidad sus miembros.
- El trabajo se hace de forma colaborativa, solidaria y a partir de las potencialidades de los participantes.

Lo anterior, significa que la *estructura organizacional desde el modelo adaptativo*, da la oportunidad de promover una pervivencia mucho más acorde con las exigencias de la sociedad actual, del contexto educativo y los requerimientos institucionales, ya que permiten configurar espacios conversacionales fértilmente propicios para, a partir de los debates académicos abierto entre los integrantes de los grupos de investigación, buscar y encontrar soluciones a los problemas que se identifican. Este tipo de modelo reclama una marcada solidaridad y sentido de pertenencia en aras del logro de sus propósitos y del reconocimiento colectivo y el de sus integrantes, es decir una cultura de convivencia bajo la cual se posibilita el desarrollo de proyectos conjuntos con otros grupos, entidades e instituciones y de cara a la sociedad (Arboleda, 1992:6).

La gestión desde los mecanismos de trabajo de los grupos de investigación en educación, hace referencia a las estrategias que desarrollan los grupos para potenciar su

acción, cuyo dispositivo nuclear es la conversación, en torno a los problemas que les ocupa y a las acciones que deben desplegar que le dan sentido a su existencia. Esta conversación se despliega de varias maneras y en variadas formas: *reuniones informales, reuniones formales, reportes técnicos y trabajo en red*. Que según la estructura organizacional que privilegia el grupo, igualmente se refleja en los mecanismos de trabajo, que generalmente son simultáneos, no existe una sola forma de que un grupo de investigación trabaje solo un mecanismos, sino que existe combinaciones de acuerdo al tipo de acción que se va a emprender o que se desarrolla.

Las *reuniones informales*, que surgen a partir de las reflexiones individuales que realizan tanto profesores investigadores, jóvenes investigadores y/o semilleros de investigación y demás integrantes de los grupos para integrar y cambiar sus impresiones particulares, ya sea de una problemática, de una acción, de un proyecto o de la línea de investigación que se está impulsando o reconsiderando, generalmente los encuentros se realizan en las cafeterías de las universidades, en las oficinas de cada uno de los profesores, en los corredores de la universidad o en algún evento que se programe a nivel institucional ya sea desde las Vicerrectorías académicas, de investigación o en el marco de los Claustros Universitarios, donde se debaten aspectos de la vida universitaria.

Hacemos estudios, análisis, tertulias, lo que pretendemos es determinar cómo crear una escuela de pensamiento que nos permita, mejorar la calidad de la educación Artística [...] No tenemos reuniones periódicas como desearían que fueran, estamos en un proceso de cierre de muchos proyectos [...] las reuniones las realizamos indistintamente, por ejemplo en el CEID en Sindimaestros, con algunas personas investigadoras a través del movimiento pedagógico y cuando

pensamos en la posibilidad de haber presentado un proyecto a Colciencias [...] las reuniones las convocamos con una invitación pública colocando carteles, el fin es el de presentar al grupo con los diferentes profesores que iniciamos determinamos en qué líneas podemos trabajar [...] nosotros en algunas ocasiones hacemos reuniones amplias donde discutimos y analizamos que en los proyectos tengamos coherencia con las líneas de investigación. (Ver Anexo F. Representaciones Sociales y Discursos de los profesores investigadores sobre estilos de trabajo y dinámicas de los grupos de investigación en educación).

Las *reuniones formales*, hace referencia a los encuentros regulares que desde la coordinación del grupo o en mutuo acuerdo se realizan. Los planteamientos de los profesores investigadores evidencian la diversidad de actividades que se realizan en este marco:

Se convoca a reuniones, asisten y se discute lo necesario [...] Reuniones cada ocho días, donde se presentan informes de las actividades, y se avanza en el proyecto [...] Se realizan reuniones específicas, donde se revisa el plan de acción y los avances de los proyectos [...] Las reuniones generales de grupo se hacen para discutir sobre cada uno de los proyectos y su producción [...] Reuniones semanales para tratar un tema específico y por la búsqueda de sentido de nuestras labores personales y profesionales; para hacer una integración de las miradas de investigación de lo subjetivo y lo objetivo [...] Las reuniones generales son eventuales, de pronto en el marco de los eventos que organiza y/o convoca la directora de grupo [...] Se hace una reunión semestral para la evaluación del grupo y una de integración social [...] Hacemos unas rutinas digamos así de trabajo, de reuniones, en el cual al inicio de año, nos reunimos y hacemos un cronograma de actividades [...] Iniciamos con un cronograma de principio de año, hacemos reuniones conjuntas en la cual cada uno pone sobre la mesa lo que tiene pensado desarrollar durante el período, asumimos unas responsabilidades. (Ver Anexo F. Representaciones Sociales y Discursos de los profesores investigadores sobre estilos de trabajo y dinámicas de los grupos de investigación en educación).

Retomando lo anterior, podemos evidenciar dos aspectos, principalmente, sobre las Reuniones Formales que realizan los grupos de investigación en Educación:

Primero, los tiempos, los grupos que se reúnen semanalmente, dos o tres horas, donde se presentan informes de actividades, informes de proyectos, se discute la participación de los grupo en eventos; reuniones de inicio de semestre, donde se realizan cronogramas, se asumen responsabilidades; reuniones específicas a través de invitaciones para definir y discutir solo un asunto ya sea alrededor de participación de una convocatoria, de informes y avances de un proyecto; y, las reuniones generales, que son las que se realizan para hacer balances de los proyectos, de la producción y de las responsabilidad asumidas durante el período.

Segundo, las actividades, que evidencian las diversas acciones que se promueve desde un grupo de investigación, no solamente es desarrollar un proyecto, sino que desde éste se desprende aspectos como: informes a las instituciones, preparación de socializaciones ya sea por invitación de la institución donde están inmersos o en el marco de las actividades que generalmente organizan otros grupos, elaboración y seguimiento de planes de acción, programación de eventos, formación de semilleros, entre otras. En este sentido, las prácticas investigativas se ven matizadas por actividades que están relacionadas directa e indirectamente con la investigación, pero que no son de investigación propiamente dicha, y que en el contexto de los tiempos de las universidades no se evidencian.

La *realización de reportes técnicos*, constituye un mecanismo para divulgar resultados y avances de proyectos de investigación de una manera rápida y sencilla; es un paso previo para la realización de publicaciones en revistas o ponencias de eventos. No todos los reportes técnicos necesariamente son para publicación, muchos se orientan como punto de partida para las discusiones conceptuales que se deben derivan de un proyecto y se constituyen como documentos de trabajo. Los criterios de los reportes, son definidos en su mayoría, por los integrantes del grupo de acuerdo al interés, quienes definen: enfoque, contenido y extensión.

Los planteamientos de los profesores investigadores nos dan una claridad de su diversidad:

Tareas, como deber y como propósito colectivo, donde se identifican las actividades, los compromisos individuales, se elabora un documento conceptual y se discute colectivamente [...] Construcción de instrumentos para identificar factores que indican modelos pedagógicos [...] Registro en video o fotografías, como evidencias de las actividades que se desarrollan [...] Elaboración de caracterización y condiciones de la población infantil [...] Los estudiantes van a las instituciones educativas, acompañan a los docentes, hacen diarios de campo, registran observaciones, participan en la elaboración de talleres con docentes, es como esa parte del acompañante y de ahí salen a hacer su proyecto [...] Una labor de revisión bibliográfica intensa exhaustiva tratando de darle piso a lo que se está trabajando [...] Realizamos el trabajo en tres momentos: Uno, de revisión académica de lectura de libros. Dos, lúdica; Tres, de reflexión y de construcción de perspectivas [...] Convocar otros investigadores que estén relacionados con las líneas de investigación, a grupos de estudio abiertos, o clubes de revistas [...] Se han realizado capacitaciones orientadas a profesores de la universidad y de colegios [...]

Se realizan los estados del arte, que permite bordear un objeto de investigación, cómo ha sido construido, desde donde se ha mirado, cuales son las perspectivas, cómo se hace [...] Trabajamos entonces con los docentes: hacemos talleres seminarios. (Ver Anexo F. Representaciones Sociales y Discursos de los profesores investigadores sobre estilos de trabajo y dinámicas de los grupos de investigación en educación).

La diversidad de los Reportes Técnicos, depende las actividades que este adelantado el grupo, según los profesores investigadores, estos se podrían clasificar en:

- Planteamiento de Proyectos según convocatorias.
- Informe de Resultados de Proyectos (de avance, final).
- Documentos Conceptuales de Estudio.
- Construcción de Instrumentos.
- Elaboración de Videos y Toma de fotografías.
- Informe de caracterización de poblaciones.
- Diarios de Campo.
- Informe de Talleres y Seminarios que se realicen.
- Estados del arte sobre las temáticas que se vienen abordando.
- Traducciones de manuales, libros o capítulos de libros de temas relevantes.
- Convocatorias a eventos.
- Manuales de Software de desarrollo tecnológico.
- Propuestas de programas de pregrado, maestría y doctorado.
- Propuesta de trabajos de grado en diferentes niveles.

Se sigue evidenciando la gran diversidad de mecanismos de trabajo que emplean

los grupos de investigación en educación para lograr que su *pervivencia y pertinencia*, tengan sentido para las instituciones donde se encuentran y para los participantes de los mismos.

El *trabajo en red*, constituye, hoy día, un mecanismo de trabajo bastante utilizado, “y como dice Manuel Castells, la red es la forma de organización más habitual de la actividad humana a pequeña escala, pero Internet ha hecho posible la coordinación del trabajo en red a gran escala sustituyendo a las cadenas de mando centralizadas” (Ibáñez, 2003:1).

Los grupos de investigación en educación, han venido adaptándose al trabajo en red consiguiendo un tipo de coordinación diferente a la que ha existido hasta ahora, mezclando de nuevas maneras los planos locales y globales (internacionales). El trabajo en red no supone coordinación total, pero supera el aislacionismo; es posible la especialización, pero buscando la colaboración y la relación; la red permite la permanencia y la flexibilidad, el aprovechamiento de los recursos existentes y la creación y adaptación de otros; y, sobre todo, es posible la coordinación, pero sin jerarquización, sin excesiva pérdida de tiempo, sin uniformidad o paralización.

Los grupos de investigación en educación, al trabajar en red, están favoreciendo la integración (sin asimilación ni disolución): entre temas, enfoques diversos, virtualidad y presencialidad, individuos y colectivos, generaciones, localidad y globalidad y, entre la formalidad y la informalidad.

Los planteamientos de los profesores investigadores así lo demuestran:

El trabajo en red, permite superar la noción de trabajo en grupo / en equipo [...] Tenemos una plataforma a través de la red de investigación educativa y la plataforma nos permite estar en contacto a todos superando barreras de espacio y tiempo [...] la tecnología nos brinda la posibilidad de trabajar en redes y entonces estamos volviendo a esas preguntas originales, de cuanto podía aportar ese trabajo en red a los procesos formativos [...] en el uso de la tecnología y el trabajo en red pues uno se va a dedicar a hacer más proyectos con otras personas hace que los intereses otras personas vayan cambiando [...] la dirección de investigaciones nos aprobó un proyecto conjunto para desarrollar un laboratorio de instrumentación virtual [...] pude presentar un trabajo sobre alternativas didácticas, y la revista actualidad colombiana que es una revista virtual que circula en el CINEP [...] Con el ICFES montamos un diplomado virtual en docencia universitaria, con María Mercedes Callejas y un módulo sobre didáctica en educación superior [...] eso hace que los grupos sean muy virtuales, somos grupo pero lo que tenemos es un poco de proyectos y eso sucede con la mayoría de los grupos, la mayoría de grupos en Colombia con excepciones brillantes, trabajamos principalmente en red. (Ver Anexo F. Representaciones Sociales y Discursos de los profesores investigadores sobre estilos de trabajo y dinámicas de los grupos de investigación en educación).

5.2.2 La investigación de los grupos de investigación en Educación.

Abordar la investigación desde las dinámicas de los Grupos de Investigación en Educación, significa evidenciar que mecanismos se utilizan para desarrollar la actividad propiamente, ya que sus concepciones fueron planteadas el anterior capítulo. Las representaciones que evidencian los profesores investigadores sobre la cual gira la dinámica investigativa de los grupos de investigación en educación, son *los proyectos y la formación*. (Ver Figura 15. La Investigación de Los Grupos de Investigación en Educación).



Figura 15 La Investigación en los grupos de Educación
Fuente: Alfonso, N (2014)

Los proyectos son considerados como el pretexto sobre la cuales se realizan sino todas, la mayoría de las acciones de los grupos de investigación. Constituye el término que más se enuncia dentro de los relatos y referente esencial dentro de la dinámica investigativa de los grupos de investigación, Los planteamientos de los profesores investigadores así lo develan:

Proyectos, bajo el enfoque de CTS, le da una dinámica mucho más integradora a la investigación que se viene adelantando [...] Proyecto como una manera de concretar una investigación [...] Proyecto, como inicio del grupo de investigación [...] Lo que le da vida y proyección a los grupos son los proyectos [...] Los proyectos son el fundamento a través de la producción académica de

los grupos [...] Los proyectos están vinculados al grupo y a las líneas de investigación, ya que se depende mucho del proyecto, todas las actividades que se promuevan son en torno al proyecto [...] Los proyectos se construyen colectivamente y se constituyen en una acción que permitió el aprendizaje colectivo [...] Los proyectos, buscan alternativas diferentes a través de la investigación para la resolución de problemas sociales [...] Los proyectos, como espacio que permite los procesos de comunicación [...] El diseño de proyectos de Investigación desde la perspectiva de mejorar la calidad de vida [...] Los proyectos se piensan en torno a las líneas de investigación de la escuela y del grupo [...] Las actividades y acciones programadas están ajustadas a las temáticas de los proyectos y de las líneas de investigación [...] El proyecto de investigación como modalidad de grado de los estudiantes que terminan como auxiliares de investigación [...] Los proyectos de investigación tienen dos frentes de trabajo: Una de educación rural y otra de desarrollo comunitario [...] El proyecto es un pretexto para la participación de las actividades del grupo [...] El proyecto de investigación construye el objeto del grupo de investigación y el proyecto es construido dentro del objeto [...] Los proyectos son el fundamento, o el pretexto, podríamos decir de la producción académica de los grupos [...] Los proyectos son de los profesores y no del grupo, a partir de ellos puede ser que se logre una integración colectiva en algunas temáticas [...] La actividad del grupo se centra principalmente en los proyectos, las reuniones y las actividades se hacen en torno a los proyectos [...] El proyecto genera actividades como búsqueda y revisión de fuentes primarias, elaboración de fichas, discusiones y realización de ponencias [...] Tenemos una pregunta que gira general alrededor de todos estos proyectos y preguntas que se trabaja para que se contesten en cada proyecto [...] Las actividades de cada proyecto son como el generador y motor que mueve el grupo y mueve la formación de los integrantes del proyecto. (Ver Anexo F. Representaciones Sociales y Discursos de los profesores investigadores sobre estilos de trabajo y dinámicas de los grupos de investigación en educación).

Así, entonces los proyectos dentro de la dinámica investigativa de los grupos de

investigación se pueden retomar como:

- Un fundamento de la actividad del grupo*, ya que se consideran como el motivo por el cual se conforman los grupos, le da vida y proyección a los grupos, se concreta la investigación que se debe desarrollar, la programación se ajusta a las temáticas de los proyectos, la participación de sus integrantes y las reuniones formales se enfocan a los requerimientos de éstos -los proyectos.

- Una estrategia de aprendizaje colaborativo*, ya que permite la formación de los integrantes del proyecto, la integración de temáticas afines y genera espacios para la construcción de preguntas, búsqueda y revisión bibliográfica de literatura y avances colectivos a partir del intercambio y las discusiones que se generen.

- Un mecanismo de comunicación y producción*, constituyen un escenario para la comunicación, la socialización y la producción académica de los grupos.

- Un pretexto de proyección social*, ya que permite constituirse como un vínculo de integración con la sociedad, en la medida que su pretensión es la resolver problemas, promover la calidad de vida y el desarrollo comunitario.

- Un aporte a la cualificación de la investigación institucional*, ya que los proyectos son los que desarrollan las líneas de investigación institucionales, promueven a que los estudiantes realicen sus trabajos de grado, permite la construcción de objetos de investigación.

Por todo lo anterior, el proyecto como concepto y como mecanismo se convierte en el eje dinamizador de la actividad investigativa de los grupos de investigación.

En consecuencia, otra dinámica vital desde que se cualifica la investigación en los grupos es *la formación*, entendida esta como un acto reflexivo desde la acción (Schönn, 1998 citado por Bohórquez) y como:

La acción humanizadora que permite a cada sujeto, en forma autónoma, construir, significar y trascender, reflexivamente a lo largo de su existencia, sus interacciones, experiencias y comportamientos con su entorno cultural, natural e histórico, haciéndose interprete, aprendiz y creador consciente, responsable y crítico de su propia persona, sus relaciones con otros y su mundo. Fruto de un conjunto de valores y principios socialmente construidos y compartidos que le permite reconocer y resolver conflictos consigo misma. Los otros, el lenguaje y el conocimiento, asumiendo los diferentes roles y actividades de la vida cotidiana en aras de su realización personal, en convivencia digna, armoniosa y recíproca consigo mismo, su comunidad y el ambiente (Bohórquez, 2008:87).

Entendida así *la formación*, las estrategias que se desarrollan al interior de los grupos, principalmente, son: *los seminarios, los talleres, espacios para semilleros y realización de trabajos de grado*.

Los *seminarios*, como concepto, provienen del latín *Seminarius*, perteneciente a la semilla, en el Seminario se siembran ideas. Es una siembra en que todos son sembradores y todos recogerán frutos. El Seminario investigativo, se toma como una superación el concepto la cátedra en que sólo el profesor siembra y los estudiantes pueden recoger solamente lo sembrado por aquél. El Seminario investigativo es una actividad o institución académica que tuvo su origen en la Universidad de Gottingen a fines del siglo XVIII. Lo inventaron los universitarios alemanes para sustituir la palabra cátedra y para demostrar que es posible unir la investigación y la docencia a fin de que

mutuamente se complementen. El Seminario es un grupo de aprendizaje activo pues los participantes no reciben la información ya elaborada como convencionalmente se hace, sino que la buscan, la indagan por sus propios medios en un ambiente de recíproca colaboración. La ejecución de un Seminario ejercita a los estudiantes en el estudio personal y de equipo, los familiariza con medios de investigación y reflexión y los ejercita en el método filosófico. El Seminario es fundamentalmente una práctica.

Desde esta perspectiva, el seminario es una práctica muy importante en el contexto de los grupos de investigación en educación. Demostrado por las expresiones de los profesores investigadores de la siguiente manera:

Estudiar Permanentemente a través de un Seminario Interno para fortalecer el grupo teóricamente y luego apareció la posibilidad de presentar un proyecto a Colciencias [...] Seminarios, como unidad de trabajo considerado como un espacio de encuentro colectivo en el que se avanza [...] Seminario Investigativo como un espacio de formación de los participantes [...] Formación de investigadores a través de los seminarios de maestría y doctorado [...] Conceptualizar, como una tarea fundamental dentro del grupo, construir un nuevo objeto de investigación, no es descubrir nada [...] No es descubrir nada, a propósito de unas prácticas y unos discursos que circulan construir un objeto [...] Construcción de un nuevo concepto, a través de las discusiones que se generan en los seminarios [...] Profundizar para influir y generar nuevas propuestas de conocimiento en torno a las temáticas del grupo [...] Cada proyecto tiene su seminario, donde se profundiza las temáticas relacionadas [...] El grupo se nuclea en la problemática de los textos escolares, y desde esta se programan los seminarios” [...] Trabajo de todo el grupo en torno a un objeto que permite fortalecer a un grupo porque se trabaja sobre la misma dirección [...] Formar para investigar e Investigar para formar para tener reconocimiento internacional como el grupo más visible [...] Hay encuentros todos en el

seminario, hay encuentros con los sujetos de investigación, hay encuentros para reflexionar sobre los como los objetos de investigación y hay encuentros del grupo para la gestión. (Ver Anexo F. Representaciones Sociales y Discursos de los profesores investigadores sobre estilos de trabajo y dinámicas de los grupos de investigación en educación).

Podemos evidenciar las diversas tendencias para la utilización de los de los seminarios, como un mecanismo de formación en investigación, que permite posicionarse como:

- Un espacio de estudio, donde da lugar el fortalecimiento y avance teórico del grupo, lograr niveles de conceptualización, la construcción de objetos de investigación.
- Un pretexto para la generar nuevas propuestas de conocimiento en torno a las temáticas del grupo y profundizar sobre las temáticas que el grupo ha privilegiado.

Finalmente, el seminario es un mecanismo que dinamiza y propicia unos espacios para la formación investigativa de los integrantes de los grupos de investigación en educación

Los talleres, son otra manera de propiciar la formación dentro de los grupos. La palabra taller proviene del francés “atelier”, que significa, estudio, obrador, obraje, oficina, el taller aparece, históricamente, en la Edad Media. En aquella época, los gremios de artesanos pasaron a ocupar el lugar de los mercaderes. Esta organización de trabajadores se continuó hasta el siglo XIX. Sólo los “maestros” artesanos eran miembros del gremio y llegar a serlo no era fácil. El “maestro” hábil en su oficio aceptaba en su taller a un cierto número de aprendices, quienes comenzaban su

aprendizaje alrededor de los 12 años.

En educación, *el taller se asume como*, "un lugar donde varias personas trabajan cooperativamente para hacer o reparar algo, lugar donde se aprende haciendo junto con otros" esto dio motivo a la realización de experiencias innovadoras en la búsqueda de métodos activos en la enseñanza. Mediante el taller, los participantes desafían un conjunto de problemas específicos buscando también que el aprender a ser, el aprender a aprender y el aprender a hacer se den de manera integrada, como corresponde a una auténtica educación o formación integral. Saber - Saber Hacer, no es otra cosa que acción fundamentada en el por qué, en el saber porque, en la comprensión del mecanismo estructural productivo del objeto de conocimiento.

Los profesores investigadores, promueven la realización de talleres como una manera de formar en y para la investigación, veamos sus planteamientos:

El taller pedagógico investigativo, se utiliza al interior del grupo como una estrategia para investigar investigando [...] Taller de problematización, que permiten aprender a formular problemas de investigación a partir de una confrontación con la realidad [...] Los talleres alrededor de los estados del arte, a partir de temas y/o autores en contraste con la aplicación teórica y a la vida personal [...] Se hacen talleres orientados a profesores, donde se sistematizan sus prácticas pedagógicas [...] Talleres sobre alternativas didácticas con enfoque constructivista y distribuirlos por áreas [...] en el trabajo de talleres y de ahí salió el libro de Arauca [...] como formación para los investigadores y los estudiantes el modelo de taller es vital, fue eficiente si, y fructífero [...] ya para el proyecto hubo un taller inicial que fueron tres días seguidos de la parte metodológica de lo que era la investigación y ahí se va conformando y así fue como de un grupo de treinta dos

personas pudimos plantear un proyecto de investigación colectivo. (Ver Anexo F. Representaciones Sociales y Discursos de los profesores investigadores sobre estilos de trabajo y dinámicas de los grupos de investigación en educación).

Los talleres como estrategia de formación constituyen una posibilidad de:

- Integración teórico-práctica*, posibilitando y estimulando lo cognitivo, pues, además de conocimientos aporta experiencias de vida que exigen la relación de lo intelectual con lo emocional y activo e implica una formación integral de los semilleros de investigación.
- Promoción de inteligencias sociales* y una creatividad colectiva.
- Construcción de conocimiento* determinado por un proceso de acción-reflexión- acción

Los espacios para semilleros, constituyen un mecanismo reciente, dentro de la formación investigativa, aunque el movimiento de semilleros lleva 15 años en Colombia y se constituye una experiencia madura, muchos grupos hasta ahora la están consolidando. Los semilleros:

Han actuado como capital semilla de la formación investigativa, mediante la investigación formativa, mediante la conformación de comunidades de aprendizaje de la investigación, mediante la deconstrucción y reconstrucción del método o de los métodos de investigación, mediante el estudio de problemas contextualizados, mediante la participación en redes, que amplían el alcance de los problemas y de sus soluciones. (Restrepo, 2010:8).

La formación de semilleros, desde los profesores investigadores, es muy importante para el quehacer de los grupos, ya que plantean aspectos como:

En el grupo promovemos los semilleros de formación inicial de maestros y el de formación permanente semillero de maestros en ejercicio [...] Jóvenes Investigadores son los que hacen escuela [...] Impulsar la autonomía del trabajo, a través de los semilleros quienes proponen las actividades, consultan con algunas personas que podemos ser de tutoría pero lo que ellos básicamente proponen para reflexionar, estudiar, y aportar sobre que es para un estudiante en formación de investigación [...] Las anotaciones diarias, de ahí sale un diario de campo y, de ahí un relato, información que se devuelve a la comunidad [...] el registro fotográfico, el registro en video, es como el mecanismo de trabajo que tenemos, nos distribuimos el trabajo de manera justa digamos, no hay más trabajo para los semilleros o para los coinvestigadores que para el investigador principal, tratamos de distribuimos el trabajo de la misma forma, alrededor de proyectos, trabajamos en el grupo a partir de proyectos. [...] por lo general los semilleros son los estudiantes, de los semestres donde uno empieza a manejar un proyecto pedagógico o un proyecto de investigación [...] el encuentro de semilleros a nivel regional que hemos implementado con las tres entidades, son condiciones que han facilitado la dinámica del proceso [...] creo en el trabajo que se hace con los semilleros, es un trabajo que desarrolla mucha cercanía con lo de la formación investigativa [...] Hablando de los semilleros, lo que yo trabajo fundamentalmente con ellos son estados del arte, con quienes compartimos muchos de nuestros objetivos y metas de este proceso que llevamos [...] La universidad tiene establecidas las políticas de semilleros que consiste en la vinculación de estudiantes de pregrado a los trabajos de investigación, ellos se vinculan de acuerdo al interés que tengan de desarrollar o sus tesis o sus prácticas [...] nosotros trabajamos con los semilleros de manera que ellos nos sirvan de auxiliares, nos sirvan de soporte y ayuda en esos proceso de formación de maestros [...] podríamos decir que el grupo tiene tres niveles: uno, de semilleros de formación inicial de maestros, dos, Otro semillero de maestros en ejercicio [...] pero el cómo hacer investigación, el cómo trabajarlo y el proceso vivido eso lo hacemos nosotros a través del grupo de investigación en los semilleros, entonces los semilleros son grupos de estudiantes que de manera

voluntaria que nosotros los convocamos para enseñar y formar en procesos investigativos. (Ver Anexo F. Representaciones Sociales y Discursos de los profesores investigadores sobre estilos de trabajo y dinámicas de los grupos de investigación en educación).

Así concebidos, los *espacios para semilleros*, permean el fortalecimiento de una cultura investigativa en el contexto de las universidades, promueven procesos de aprendizaje significativo y construcción del conocimiento de una manera flexible, adaptable e interdisciplinar; desarrollan procesos para promover la valoración positiva de la curiosidad, la capacidad de asombro y el establecimiento de una pedagogía de la pregunta y la duda, impulsan la capacidad de indagación y búsqueda, forjan un espíritu investigativo, estimulan una aproximación crítica y permanente del conocimiento y, suscitan formulación de problemas y alternativas de solución. Los agentes investigadores, es decir, los semilleros de investigación, no son profesionales en investigación, sino sujetos en formación.

Finalmente, *los trabajos de grado* como un mecanismo de formación investigativa, ha sido el más utilizado, por cuanto constituye un requisito de grado de los estudiantes. Existe una contradicción de este mecanismo, ya que por ser requisito, muchas veces no se ve como la oportunidad de aprender a investigar sino como un tránsito obligatorio, desligado en ocasiones de los intereses personales y profesionales.

Los planteamientos más significativos manifiestos por los profesores investigadores en cuanto a este mecanismo de formación investigativa son:

[...] nos acompañan en el proyecto de investigación y de ahí ahora sí ellas sacan su propio proyecto de investigación para su trabajo de grado y

siguen en el semillero trabajando su propio proyecto de investigación [...] El trabajo de semillero necesariamente tiene que desembocar en el trabajo de grado de ellas, el semillero es para hacer su trabajo de grado [...] para el trabajo de grado, hay todo un proceso de enamoramiento por aquello que se hace, y se hace toda una sensibilidad de una perspectiva fenomenológica y es como es un muchacho aprende a observar la realidad yendo a las cosas mismas, es decir haciendo todo un proceso vivencial [...] Luego viene el quehacer del estudiante de fin de carrera, que ese quehacer está inmiscuido con su trabajo de grado, entonces él tiene que ir a las fuentes que tiene que ver con su trabajo de grado, con su temática [...] empiezan a trabajar dentro del proyecto, y resultan involucrados y cuando menos pensamos están desarrollando su proyecto o su trabajo de grado [...] La formación de investigadores se viabiliza por su trabajo de grado [...] Cursos, seminarios, asesorías de trabajo de grado, asesorías de investigación, hacen proceso de formación de investigadores personalizadas, procesos para generar ambientes propicios para los chicos, se autoforman, escriben, publican. (Ver Anexo F. Representaciones Sociales y Discursos de los profesores investigadores sobre estilos de trabajo y dinámicas de los grupos de investigación en educación).

Principalmente, el *Trabajo de Grado* se convierte en una gran oportunidad para que el semillero pueda evidenciar el nivel de análisis textual, comprensión lectora y producción escrita, y la capacidad crítica y propositiva para resolver un problema donde el punto más importante es la de aplicar el saber alcanzado a través de años de estudio profesional y participación en un grupo de investigación para iniciar una labor investigativa profunda, relacionada con el tema elegido. Así visto, un *trabajo de grado* fomenta mayor autonomía en la realización de trabajos científicos-técnicos propios de su formación; brinda al la oportunidad de manifestar su capacidad creativa y su habilidad para integrar conocimiento y métodos al buscar alternativas de soluciones a

problemas.

5.3. Las Interacciones de los Grupos de Investigación en Educación.

Las interacciones de los grupos de investigación en educación hacen referencia a los espacios destinados a la socialización de la producción del grupo de investigación en diferentes instancias con el propósito de construir redes de comunicación y posibilitar la generación de conocimiento que den cuenta de las acciones que allí se desarrollan y que se dinamizan en varios sentidos. (Ver figura No. 10. Interacciones de los Grupos de Investigación en Educación):

-Interacciones Internas, que son las que los grupos desarrollan a través de la comunicación dentro del grupo, con otros grupos y en contexto de las Universidades, estas hacen referencia a medios tradicionales como Carteleras Físicas, Convocatorias, boletines, periódicos, informes institucionales, comunicados donde se publican los aspectos más sobresalientes de los grupos.

Interacciones Tecnológicas, redes que retoma el uso de todas las herramientas avanzadas y que permiten una conexión entre los miembros, y que traspasa lo institucional y lo nacional, hoy día, los acuerdos, las actividades que se desarrollan por este medio ha venido ganando una gran espacio dentro de la comunicación e impactado las interacciones sociales. Se propicia de manera ágil, la divulgación y la apropiación de los avances y resultados de sus investigaciones por parte de la comunidad académica nacional e internacional (Ver Figura 16. Representaciones Sociales e las Interacciones de los Grupos

de Investigación en Educación).

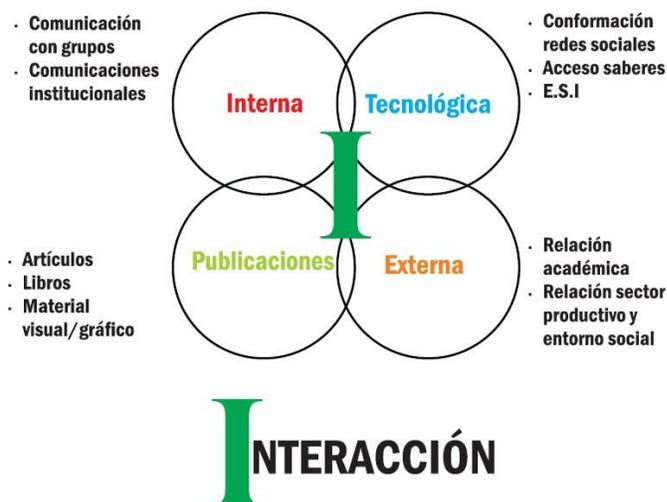


Figura 16 Representaciones Sociales de las Interacciones de los Grupos de Investigación en Educación

Fuente: Alfonso, N (2014).

-Interacciones Externas, que se tienen que ver con dos aspectos: Uno, la relación que se establecen con otros académicos a partir de la participación en eventos académicos, pasantías, y que permiten una circulación y apropiación del conocimiento derivado al interior de los grupos de investigación. Dos, la relación con el sector productivo y el entorno social, siendo cada vez más pertinente una debida apropiación, una conversación permanente entre los investigadores y los agentes externos directamente implicados y potencialmente beneficiarios del desarrollo de los proyectos, denominado como extensión comunitaria o proyección social.

-Publicaciones, que son el resultado de las interacciones planteadas anteriormente y que traducen en libros, artículos de revistas y memorias de eventos. Conocimientos

que luego, y cada vez en mayor medida, se busca que realice su trámite, luego de pasar por algún de los denominados esquemas de propiedad intelectual, al formato definitivo de los productos o los procesos apropiados socialmente (Londoño, 2005:193).

Conclusiones y Panoramas

El estudio de las representaciones sociales de las prácticas investigativas en educación de la universidad colombiana, específicamente en las Universidades del Cauca, Pedagógica y Tecnológica de Colombia y Tecnológica de Pereira, permitió evidenciar los siguientes aspectos: Uno, *las conclusiones sobre el estudio de las representaciones sociales de las prácticas investigativas en educación desde el enfoque procesual*. Y, dos, *Panoramas significativos sobre representaciones sociales y prácticas investigativas*.

Uno, las conclusiones sobre el estudio de las representaciones sociales de las prácticas investigativas en educación desde el enfoque procesual

El estudio de las representaciones sociales de las prácticas investigativas en educación permitió reconocer las informaciones y los conocimientos que tienen los profesores investigadores, develar sus relatos, explorar las perspectivas de sus prácticas, organizar y jerarquizar su contenido, evidenciar las implicaciones comportamentales y motivacionales para desarrollar las prácticas investigativas y, procurar la identidad y cohesión grupal como una manera de aprehender las formas y los contenidos de la construcción colectiva de la realidad social. Así, las representaciones sociales orientan la acción e interacción en la medida en que se reconstituyen las relaciones entre los profesores investigadores y sus prácticas a través de las formas de comunicación dentro del campo dinámico de la representación.

La conformación de las representaciones sociales de las prácticas investigativas de los profesores están constituidas por dos procesos: *La objetivación*, mediada por los procesos cognitivos, de carácter individual (dinámica psíquica) y, *el anclaje*, por los procesos de interacción y contextuales de carácter social (dinámica social). Así, los procesos cognitivos dan cuenta del sentido de las prácticas investigativas en educación y los procesos de interacción, por los estilos de trabajo y las dinámicas de los grupos de investigación en educación.

El sentido de las prácticas investigativas, hace referencia a la descripción y comprensión de lo que piensan los profesores investigadores. Las representaciones sociales es una manera de evidenciar las apreciaciones (informaciones, imágenes, opiniones y actitudes) de los profesores investigadores en educación alrededor de los cuestionamientos sobre ¿Qué es la investigación? - ¿Qué son las prácticas investigativas? Y, comprender los discursos, trayectos, lugares y umbrales que se han venido formando desde las distintas teorías y prácticas que los investigadores en educación han suscrito, avalado y contrastado en los últimos años, y su relación con los procesos de formación. El concepto de sentido de las prácticas investigativas en educación hace referencia a la manera particular que tiene cada profesor investigador de entender o interpretar su actividad.

El sentido de las prácticas investigativas de los profesores investigadores en educación se ha agrupado en tres categorías:

Una, *sobre la Investigación*, cuyas las representaciones son: actitud y

compromiso con la vida, búsqueda de comprensión del mundo, formación docente, construcción de conocimiento y forma de solucionar problemas de la realidad social. Las representaciones que los profesores investigadores en educación tenemos de la investigación, están claramente concebidas como un compromiso de sí mismo para con la sociedad. Si bien, esta forma de evidenciar el conocimiento, que no es nueva, sino que forma parte de un colectivo más amplio de los intelectuales de este país, se constituye en un punto de partida hacia la consolidación de la ciencia, y siembra la esperanza de su desarrollo social, cultural, económico y político, y la posibilidad de ubicarse en el contexto de la sociedad del conocimiento. Esas nuevas comprensiones sobre el mundo y sobre sí mismo nos conducen a hallarnos de una nueva forma. Nos interpelan de tal manera que nos hacen reflexionar acerca de nuestro ser, de las potencialidades y posibilidades que tenemos para imprimir un proyecto de vida auténtico y cargado de sentido, no sólo, en relación con nuestra propia autorrealización sino también de la proyección social o el aporte personal a la transformación social.

Dos, *sobre la investigación formativa*, donde sus representaciones están esbozadas como aprendizaje significativo, aproximación crítica y permanente de conocimientos, aprendizaje basado en problemas y alternativas de solución, espacio para la formación en investigación y como apoyo a los grupos. En este orden de ideas, la investigación formativa, constituye una categoría fundada en la fase de iniciación de aprendizaje hacia la investigación; implica un acercamiento del estudiante o semilleros de investigación a la realidad, para ser interpretada no solamente desde el criterio teórico definido -en el caso de América Latina- desde la concepción occidental, sino

fundamentalmente, a partir de la realidad misma, en un esfuerzo por refundar y recrear teoría; promueve espacios de extensión y formación extra curricular, donde los estudiantes son los protagonistas de su propio aprendizaje, responsables de construir su propio conocimiento y de adquirir las actitudes y aptitudes propias del ejercicio de la investigación, Los semilleros de investigación, entonces se han venido constituyendo como uno de los espacios para la formación en investigación donde se desmitifica la acción de conocer, y la llevan a una noción de participación activa, donde entran en juego las condiciones y habilidades creativas del estudiante.

Y, tres, *prácticas investigativas*, percibidas desde las *finalidades*: es decir de las intenciones a los usos, dada por la producción de conocimiento y de profesionalización y, segundo, *por los objetos privilegiados*, centradas en la actividades del sujeto y la acción. Las prácticas investigativas, son concebidas como un proceso de interacción-reflexión mutua y congruente entre el sujeto, el objeto, la acción concreta, los componentes teóricos, epistemológicos y metodológicos y la comprensión-interpretación o posibilidad de explicación de los fenómenos sociales o educativos, lo que significa entender la investigación desde su propio quehacer o saber hacer. Así pues, la finalidad profesionalizante de las prácticas investigativas está muy vinculada a la construcción de la comprensión de la práctica y el contexto de la educación de las prácticas pedagógicas Entendida, como el lugar donde interactúa el profesor investigador en formación, los estudiantes, los profesores investigadores, y la universidad donde se definen las directrices para llevarla a cabo en su plenitud.

Los estilos de trabajo y dinámicas de los grupos de investigación en educación, se toman como punto de enlace para la interacción entre el sentido de las prácticas investigativas y las condiciones en que se desarrollan. Los estilos de trabajo, son considerados como manifestaciones pragmáticas de las inteligencias funcionando en contextos naturales, están directamente relacionado con la concepción de prácticas formativas. Y, las dinámicas de grupos hacen referencia a todo conjunto de conocimientos teóricos que, fruto de numerosas investigaciones, ha llegado a definir, delimitar y dar carta de naturaleza científica a los fenómenos grupales, definiendo con claridad los grupos, sus clases, sus procesos y todas las demás circunstancias y matices que lo caracterizan.

Las representaciones sociales de los estilos de trabajo y las dinámicas de los grupos de investigación en educación, se han agrupado en dos categorías: Una, *Conformación de los grupos, que vislumbran su finalidad, y motivaciones*. Constituye el espacio para la conversación y la interacción, puesto que esta categoría da lugar a que los participantes, es decir los profesores investigadores, conversen sobre el grupo de investigación, como concepto asumido como el espacio para reunirse y convertir en realidades, las expectativas que se tienen en participar en un grupo de investigación. Igualmente, se caracterice como un escenario donde la posibilidad de congregar a un sinnúmero de profesores investigadores con intereses, sueños y tipos de formación que permitan generar lazos y espacios heterogéneos, dinámicos, abiertos y flexibles a la producción del conocimiento y la recreación de saberes y, sus motivaciones ya sean de tipo personal, académica o institucional permitan evidenciar el sentido de pertenencia de éstos grupos de investigación.

Y, dos, *Quehacer de los grupos en educación*, se ven reflejadas, principalmente, en tres acciones: la Gestión, la Investigación y la Interacción. Este quehacer, reflejan, la pervivencia de los grupos, enmarcado en lo planeado, lo estratégico, lo guiado, y lo que en últimas determina para el grupo de investigación un ser y estar en el mundo. Es decir revelan el sentido de pertinencia con el conocimiento y con la sociedad donde están inmersos.

Y, dos, Panoramas significativos sobre representaciones sociales y prácticas investigativas.

El abordaje de las prácticas investigativas en educación desde las representaciones sociales, no finaliza con este estudio, lo contrario, constituye un punto de partida para continuar la búsqueda y la apropiación del sentido de las prácticas investigativas y su esencia en el marco de la vida universitaria. Mi interés por las prácticas investigativas surge como producto de las interacciones con estudiantes y profesionales alrededor de la reflexión generada por los procesos investigativos adelantados en el marco de la universidad, y específicamente desde mi práctica vital, *El Grupo de Investigación para la Animación Cultural Muisuata* de la Escuela de Administración Turística y Hotelera de la Universidad Pedagógica y Tecnología de Colombia, donde se evidenciaba una preocupación permanente por la orientación que la investigación y la educación tenían. En este contexto, es que surgen los cuestionamientos en torno a las prácticas investigativas que estábamos desarrollando los profesores investigadores y la necesidad

de investigar dichas prácticas, volviendo las preguntas hacia los sujetos que investigamos.

Así, que las apreciaciones de los profesores investigadores en educación alrededor de los cuestionamientos sobre ¿Qué es la investigación?, ¿Qué son las prácticas investigativas? ¿Cómo se deben desarrollar las prácticas investigativas? Y, comprender los discursos, trayectos, lugares y umbrales que se han venido formando, permiten plantear las siguientes consideraciones:

Las representaciones sociales de las prácticas investigativas de los profesores universitarios en educación, develan un compromiso con la formación de investigadores, la búsqueda de resolución de problemas sociales, la creación de proyectos, la reconstrucción saberes; así como la comprensión del mundo desde los conocimientos en contexto. Así, los profesores investigadores en educación, comprendemos las prácticas investigativas como una posibilidad de producción de conocimientos científicos que busca transformar la realidad social, en una constante a la solución-inclusión social, innovación y desarrollo con equidad. Sin embargo, lo verdaderamente importante son las consideraciones sobre la práctica investigativa, como espacio y tiempo en el proceso de re-significación, autorrealización-autorreconocimiento y determinación del sujeto-objeto de conocimiento. Es ampliamente significativo el hecho que la mayoría de los profesores investigadores estemos posicionados en un enfoque investigativo crítico-hermenéutico, pues es a partir

En razón de lo anterior, las prácticas investigativas, las asumimos con un significado afectivo, ético y político, más allá de la connotación simplemente académica a la que suele referirse la producción del conocimiento -por lo menos desde la neutralidad valorativa planteada por el positivismo-. Por tanto, los profesores investigadores, llegamos a percibir nuestro quehacer no como una actividad marginal o una tarea institucional, sino ante todo como un estilo de vida, una pasión o actitud vital que posibilita hacer elecciones libres frente a las renunciadas y sacrificios (soledad y poco tiempo para los seres queridos) que debe hacer para lograr dedicarse a lo que quiere, más allá de las formalidades laborales.

En esta búsqueda, los grupos de investigación constituyen un espacio para la conversación y la interacción que transformen en realidad los sueños, intereses y motivaciones de investigación generando lazos y espacios dinámicos, abiertos a la producción del conocimiento y a la recreación de saberes. Desde esta perspectiva, los estilos de trabajo y las dinámicas de los grupos de investigación en educación evidenciadas, permiten dar una identidad a cada grupo, debido a que sus raíces se encuentran en la cultura, la política, la económica y las normas sociales e institucionales. Representan una forma de vida académica, una manera en que socializamos, intercambiamos, compartimos y educamos a las futuras generaciones comprometidas con las prácticas investigativas.

Las decisiones al interior de los estilos de trabajo y la dinámicas de los grupos de

investigación en educación, suelen muchas veces considerarse como subjetivas, ideológicas o con demasiada carga de valor moral y propia de cada profesor o grupo de profesores que hemos acogido. Los estilos de trabajo y las dinámicas de los grupos de investigación en educación juegan un papel importante en las prácticas investigativas que se despliegan, en el fortalecimiento de una cultura investigativa al interior de las universidades, en las políticas institucionales que se acojan y en el soporte de lo hoy constituye un reto para las Instituciones Educativas de Educación Superior, como son los procesos de formación de alta calidad.

Las representaciones sociales constituyen una posibilidad de generar un sentimiento de pertenencia a grupos, colectivos o sociedades. Por lo tanto, los investigadores (profesores, jóvenes y semilleros de Investigación) de las instituciones universitarias tenemos la posibilidad de inscribirnos en una determinada colectividad que le da sentido a nuestra experiencia con el mundo social, a generar discursos y prácticas, que deben orientarse particularmente a la transformación de la realidad social, en cuanto que no se ha avanzado de manera suficiente, a la resolución de problemas y conflictos sociales de todo tipo. Esta realidad de América Latina y particularmente de Colombia, requiere de compromisos investigativos, académicos y de acción social, pertinentes en tiempo y espacio, a los conflictos permanentes que han determinado la cotidianidad de los individuos, las familias, las comunidades, las instituciones, los grupos poblacionales, entre otros, en los ámbitos local, nacional y regional.

La investigación en educación debe constituirse en un eje transversal de las políticas Académicas de las universidades, donde el compromiso mutuo y la construcción de una visión innovadora estén presente en las discusiones científicas. La investigación, no puede seguir considerándose, solamente, como algo externo, apropiable y objetivo, se debe promover la investigación sobre la investigación, como elemento fundamental para los procesos de renovación curricular. Investigar la investigación es dar cuenta del sentido del discurso y de las prácticas investigativas, de los propósitos que los orientan, de las oportunidades que una sociedad crea para los ciudadanos, de los espacios que se generan para ejercer derechos y deberes, de las prácticas culturales que tienen lugar. Investigar el sentido posibilita además mirar las relaciones entre discurso y práctica, y dar cuenta del grado de congruencia entre ellos. El lugar de la investigación dentro del contexto universitario es sin duda un lugar de poder, que tiende a ser visto como el lugar de la verdad, un lugar fuerte, como lo que es, lo establecido, del cual se derivan estrategias, programas, actividades. Investigar la investigación permite observar hasta dónde el lugar de la política tiende a emplear la investigación no sólo como un componente, sino como un agregado revitalizador en la construcción transformadora del contexto universitario.

Estimular y promover los estudios de representaciones sociales sobre las prácticas investigativas en educación, orientados a estudiantes, profesores no investigadores, directivos, de manera que den cuenta de sus avances, bondades, limitaciones y fortalezas dentro del contexto de Universidades Públicas y Universidades Privadas, permitirán develar en profundidad los sentidos y los estilos que predominan en

el contexto universitario. Estos aspectos constituirían un aporte esencial para los procesos de fortalecimiento de las políticas investigativas y la cultura investigativa en las universidades colombianas.

Reconocer las debilidades, reticencias y requerimientos de las prácticas investigativas en educación derivadas del pragmatismo y de la visión economicista de las políticas educativas. Debido a que la práctica investigativa es una actividad pedagógica muy reciente en las Instituciones de Educación Superior; éstas estuvieron por largo tiempo impartiendo formación profesional, enmarcadas en un ámbito académico de transferencia de conocimientos, y no de construcción de conocimientos necesarios para resolver problemas locales, regionales o nacionales. Es posible que en esa condición radique la gran dificultad que se ha tenido para impulsar procesos investigativos en el contexto de la educación superior.

Realizar un contraste de las prácticas investigativas de Colombia con otros países, de manera que se logre generar una interacción y aprendizajes de experiencias para aplicar o visibilizar los procesos de formación de investigadores.

Referencias Bibliográficas

Abric, J. (2001a). Las representaciones sociales: aspectos teóricos. En Jean-Claude Abric (Coord.), *Prácticas sociales y representaciones*. México, D.F.: Coyoacán S.A de CV.

Abric, J (2001b). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En Jean-Claude Abric, *Prácticas sociales y representaciones*. pp. 53-74. México, D.F.: Coyoacán SA de CV.

Aguirre, G. J. (2005). *La percepción que tienen los colombianos sobre la ciencia y la tecnología*. Bogotá: Colciencias

Alfonso B., N. (2006). Representaciones sociales y prácticas investigativas. *En Revista ITINERANTES. N°. 4. pp. 119-128.*

Alvarado S. SV & Ospina S, HF (2004). *Concepciones políticas y transformación de actitudes frente a la equidad en niños y niñas de sectores de alto riesgo del eje cafetero*. Bogotá: Colciencias - Universidad de Manizales.

Alzate P., M. V. (1998). *Representaciones sociales de la familia en los textos escolares de ciencias sociales en la educación básica*. Bogotá: Colciencias - . Universidad Tecnológica de Pereira.

Alzate P, M.V. & Otros (2005). *El texto escolar y las mediaciones didácticas y cognitivas*. Bogotá: Colciencias – Universidad Tecnológica de Pereira.

Araya U., S. (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. *En Cuadernos de Ciencias Sociales*, 127. Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Recuperado de: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/ICAP/UNPAN027076.pdf>.

Arboleda, L.E (1992). Estrategias de fomento a los grupos de investigación: innovar para la competencia. En Colombia: Ciencia y Tecnología. Enero –Marzo Bogotá: Colciencias.

Ardila, R. (2000). *Percepción social de la Ciencia en Colombia*. Bogotá: Colciencias.

Arias Ortiz, L. (2002). *El estado de reconocimiento institucional de la infancia y la niñez en Santiago de Cali, 1890 a 1930. Subjetividad, inclinación y modelos de bienestar*. Bogotá: Colciencias - Universidad del Valle

Aristóteles (2001). *Ética a Nicómaco*. Introducción, Traducción y Notas de José Luis

Calvo Martínez, Alianza Editorial, Madrid,

Armstrong, T.H. (1994). *Las Inteligencias Múltiples en el aula*. Buenos Aires: Manantial.

Austin Millán, T. (2000). *Comprensión y creación de sentido en la didáctica moderna*. Santiago de Chile. Recuperado de <http://www.lapaginadelprofe.cl/sociologia/habermas/haber2.htm>

Ávila-Espada, A y García de la Hoz (1994). De las concepciones del grupo terapéutico a sus aplicaciones psicosociales. En: *J.M. Delgado y Gutiérrez (Coords). Métodos y Técnicas cualitativas en investigación en Ciencias Sociales*. Pp.317-357. Madrid: Editorial Síntesis.

Banchs, M (1984). *La Psicología Social en Venezuela: situación y representación social de una disciplina*. [Ponencia dictada en IV Jornadas Venezolanas de Psicología Social]. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

Banchs, M. (1986). Concepto de representaciones sociales: análisis comparativo. *Revista Costarricense de psicología* (89). 27-40

Banchs, M. (1994). Desconstruyendo una desconstrucción: Lectura de Ian Parker (1989) a la luz de los criterios de Parker y Shotter (1990). En *Papers on Social Representation. Threads of discussion, Electronic Version, 3, (1)*. Peer Reviewed Online Journal. 1- 20. www.swp.uni-linz.ac.at/content/psr/psrindex.htm

Banchs, M. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on Social Representations. Textes sur les Représentations Sociales. Volumen 9 p. 3.1 – 3.15*.

Bazdresch P, M., (2000). La práctica como objeto de estudio. En M. Bazdresch Parada, *Vivir la educación transformar la práctica*. México: Secretaria de Educación Jalisco.

Belloc, M. C. (2001). Representaciones sociales y estrategias de reproducción social. Una aproximación desde las historias de vida. Buenos Aires: Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina. Recuperado de <http://www.ctv.es/USERS/altea->

Beltrán, A, Bernal, J. & Ratto, M C (2004). *Espacios, Imaginarios y Representaciones. La divulgación científica y tecnológica en diarios argentinos de cobertura nacional*. Argentina. Recuperado de <http://www.campus-oei.org/salactsi/dellamea2.htm>

Bohórquez, G. F. (2008). *Comunicación Vital en la Formación Médica. Una propuesta pedagógica desde la intersubjetividad creadora*. Tesis Doctoral. Popayán: Universidad del Cauca.

Bonilla, C. E. & Rodríguez S. P. (1995) *La Investigación en Ciencias Sociales. Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Universidad de los Andes, Editorial Presencia.

Blúmer, H. (1982). *El Interaccionismo simbólico, perspectiva y método*. Barcelona: Hora D.L.

Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual*. Bogotá: Editorial Motressor, Tucuman

Bourdieu, P. (2003) *El Oficio de Científico. Ciencia de la Ciencia y reflexividad*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Bravo Salinas, N. (1997). El seminario Investigativo – El seminario como práctica pedagógica para la formación integral. En: *Pedagogía polémica: Acerca de los nuevos paradigmas en educación*. Convenio Andrés Bello. Recuperado en: http://www.cun.edu.co/docentes/2_taller_pedagogia_CUN_2006A/modelos_de_formacion/3_estrategias_pedagogicas/3_2_Seminario%20Investigativa/32ELSE_1.DOC.

Calonge, S. (2002) Representaciones Sociales y Prácticas Pedagógicas No Formales. *En Revista de Pedagogía humanitas portal temático en humanidades. XXIII (66): 1-12*.

Chartier, R. (1995). El mundo como Representación. En Roger Chartier, *El mundo como representaciones. Historia cultural: entre práctica y representación*.- pp 45 – 62. Barcelona: Editorial Gedisa.

Charum, J. (2002). Sobre las políticas de investigación en la universidad. *Revista Nómadas (17)*, pp. 183-192. Bogotá: Universidad Central.

Castorina J. & Kaplan, C (2003). Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos. En José Antonio Castorina (Comp.) *Representaciones Sociales: Problemas Teóricos y Conocimientos Infantiles.*, pp 9.27. Barcelona: Gedisa.

Castorina, J. & Lenzi, a. (1992). Las ideas iniciales de los niños sobre la autoridad escolar. *Anuario de Investigaciones No. 2* pp 15 – 25. Buenos Aires: Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires.

Castorina (2003), *Representaciones sociales, problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa S.A.

Castro, L. (2010). *Política de apoyo al fortalecimiento de grupos de investigación*. Bogotá: Colciencias

Chiappe, C. & Myers, R. (1981). *El Fortalecimiento de la Capacidad*

Investigativa en Educación en Colombia (1960-1981). En Seminario sobre Fortalecimiento de la capacidad investigativa en países del Tercer Mundo [Ponencia]. Washington: Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo y el Banco Mundial.

Chombart de Lawe. M.J. (1971). *Un monde autre: L'enfance, de ses representations à son mythe*. París: Payot.

Clausse, A. (2007). *Organización de Equipos de Trabajo de Investigación y Desarrollo*. Buenos Aires: Universidad Nacional del Centro.

Colciencias. (1978). *La Investigación en la Universidad Colombiana*. Bogotá: Subdirección de Asuntos Científicos y Tecnológicos.

Colciencias, Socolpe & Icfes (2000). *Estados del Arte de la Investigación en Educación y Pedagogía 1989 - 1999*. Tomo I y II. Bogotá: Grupo de Procesos Editoriales de la Secretaria General del ICFES.

Colciencias (2002). Documento conceptual - VI Convocatoria a Grupos Colombianos de Investigación Científica y Tecnológica. Documentos COLCIENCIAS. Bogotá

Colciencias. (2013). *Informe Ejecutivo de la Convocatoria Nacional para la Definición de Grupos de Investigación, Tecnológica e Innovación Año 2012..* Bogotá: Dirección de Fomento a la investigación. Recuperado de <http://www.colciencias.gov.co>.

Colección Grande Pensadores, S.A. (2007). *Aristóteles, Vida, pensamiento y Obra*. Madrid, España: Centro Editor Planeta DeAgostini, S.A.

Colomer, E (1990). *El pensamiento alemán de Kant a Heidegger*. Tomo III. Barcelona: Ed. Herder.

Congreso de la República de Colombia (1992). *Ley 30 de diciembre 28 de 1992, por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior*. Bogotá.

Courtial, J. P. & Kerneur, L. (1996). Les representations de la recherche dans un domaine de la psychologie de l'education. *En Papers on social representations. Electronic version 5 (2), 127-144*. Barcelona: Editoras U. Linz, U. Montpellier II, U. Autónoma de Barcelona y Otras.

De Rosa, A (2006). “¿Por qué es importante?” Notas inspiradas en una mirada reflexiva a la teoría de las representaciones sociales. En Silvia Valencia Abundiz (Coordinadora) *Representaciones Sociales. Alteridad, Epistemología y Movimientos Sociales*. Pp. 79 -173. México: Universidad de Guadalajara.

Díaz, F. & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Editorial McGraw-Hill.

Díaz, V. M., (1993). *El Campo Intelectual de la Educación en Colombia*. Colombia: Universidad del Valle Centro Editorial.

Doise, W. (1978). *Groups and Individuals: Explanations in Social Psychology*. Cambridge: Cambridge: University Press.

Doise, W. (1991). *Las representaciones sociales: presentación de un campo de investigación*. Barcelona: Antrhopos.

Domínguez, G. S. (2003). *Representaciones sociales que sobre el niño tienen los profesores de primaria de una escuela privada personalizada con las de los profesores de una escuela pública tradicional*. México: Universidad de Guadalajara. Recuperado de: <http://www.cucs.udg.mx/invsalud/diciembre2003/art2.html>

Dueñas, V. H. (2001). El aprendizaje basado en problemas como enfoque pedagógico en la educación en salud . *Colombia Médica*, 32(4) 189-196. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28332407>

Duveen, G. & Lloyd, B. (2003). Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social. En José Antonio Castorina (comp.), *Representaciones sociales, problemas teóricos y conocimientos infantiles*. (pp. 29 - 39). Barcelona: Gedisa S.A.

Echebarria, A., Fernández, E. & González, L. (1994). Social representations and intergroup conflicts: who's smoking here? *En European Journal of Social Psychology*. 24: 339-355.

Echebarria, A. & Álvarez, Javier. (1996). Representaciones sociales de la democracia y el sistema electoral: estudio comparativo entre México y el País Vasco. *Revista de psicología social No. 11*. Pp. 47-69.

Eiser, J.R. (1999). *Psicología Social*. Madrid: Valencia.

Engels, F y Marx, C. (1888). *Ludwig Feuerbach y el Fin de la Filosofía Clásica Alemana y Otros Escritos Sobre Feuerbach*. Fundación Federico Engels. Traducción (2006). España: Grupo de Traductores de la Fundación Federico Engels.

Erazo Jiménez, M. S. (2011). Rigor científico en las prácticas de investigación cualitativa. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, XXII(42) 107-136. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14518444004>

Fals, B. O. & Rodríguez B, C. (1986). *Investigación participativa*. Montevideo: Instituto del Hombre, Ediciones de la Banda Oriental.

Farr, R. M. (1986). Las representaciones sociales. En Serge Moscovici, *Psicología Social, II Pensamiento y vida social*. pp. 496-506. Barcelona: Paidós.

Ferrater, J. (1994). *Diccionario de Filosofía*. Tomo III, Barcelona, Ariel.

Flament, C. (1971). Image des relations amicales dans les groupes hiérarchisés. En *Année Psychologique*. París: Dunod

Flament, C. (1984). From the bias of structural balance to the representation of the group. En Roberto Farr and Serge Moscovici. (Editores). *Social Representations*. , Cambridge: Cambridge University Press.

Flament, C. (1989). Structure et dynamique des représentations sociale. En C. Falment . *Les Représentations sociales*, pp 204 – 219. Paris: PUF

Flament, C.(1989). Structure et dynamique des représentations sociales. En D. Jodelet (ed.), *Les représentations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France.

Foucault M. (1987). *Hermenéutica del sujeto*. Ediciones la Piqueta, Madrid.

Foucault, M. (1992a). *Microfísica del poder*. Ediciones de la Piqueta, Madrid

Foucault, M. (1992b). *Genealogía del racismo*. De la guerra de las razas al racismo del Estado. Madrid: Ediciones de la Piqueta.

Foucault, M. (1994). La hermenéutica del sujeto. En *Estética ética y hermenéutica. Obras esenciales Vol. III*. Paidós, Barcelona.

Fourez, G. (2004). *Apprivoiser l'épistémologie*. Bruxelles: de boeck.

Fourez, G. (2004). Desafíos éticos de los profesores de ciencias. *Revista Electrónica Sinéctica*, (24). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815918002>.

Fryba, M. (1995). Czech Social Scientists 'Representations of the Phenomenon "Social Representations" 204. En *Papers on social representations. Electronic version 4 (2): 1-210*. Barcelona: Editoras U. Linz, U. Montpellier II, U. Autónoma de Barcelona y Otras.

Gadamer, H-G, (1984). *Verdad y método*. Barcelona: Ediciones Sígueme.

Gálvez D, V. & Waldegg, G. (2004). Ciencia y científicidad en la televisión educativa. En *Revista Enseñanza de las Ciencias en México* 22, pp 147 -158.

García, B, MH (2005). *Relación ciencia-sociedad, la propuesta de Pierre*

Bourdieu bajo la noción de campo científico. México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. UNAM. Recuperado de http://www.ocyt.org.co/esocite/Ponencias_ESOCITEPDF/2BRS065.pdf.

Gómez B., H. & Jaramillo S, H (1997). *37 Modos de hacer Ciencia en América Latina*. Bogotá: Tercer Mundo Editores en Coedición con COLCIENCIAS

González, F (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Revista Diversitas-Perspectivas en Psicología*. Vol. 4. No 2. pp. 225-243.

González-Sánchez, P & Martínez-Monsalve, S. (2013). Las representaciones sociales y las prácticas investigativas en el saber jurídico. *Opinión Jurídica*, Vol. 12, N° 23, pp. 187-200.

Guyot, V. (2007). *Las Prácticas del Conocimiento, un abordaje epistemológico: educación, investigación, subjetividad*. Buenos Aires: Universidad Nacional de San Luis.

Habermas.(1982). *Conocimiento e Interés*. Madrid: Tauros.

Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Tauros.

Hederich, C. (1995) Presentación y Nota Previa. En *Ingrid Müller, Los orígenes de la Universidad Investigativa*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional - Centro de Investigaciones CIUP. .

Henao, W. M. (2000). La Investigación en Educación y Pedagogía en Colombia. En *Estados del Arte de la Investigación en Educación y Pedagogía 1989 - 1999. Tomo I y II*. Bogotá: Grupo de Procesos Editoriales de la Secretaria General del ICFES.

Henao, W. M. & Velásquez, B. M. (2002). Educación Superior como objeto de Reflexión e Investigación. En *Educación Superior Sociedad e Investigación*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología “Francisco José de Caldas” -Colciencias- y Asociación Colombiana de Universidades –Ascun.

Herrera M. C. (1999). *Modernización y educación nueva en Colombia*. Plaza&Janes. Serie Educación y Cultura. Universidad Pedagógica Nacional: Bogotá

Herrera, M. C., Pinilla, A. V. & Suaza, L. M. (2002). Cultura política y procesos de formación de identidad nacional en Colombia durante el siglo XX. Bogotá: Colciencias - Universidad Pedagógica Nacional.

Hollander, E.(1982). *Principios y métodos de psicología social*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Husserl, E. (1992). Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía

fenomenológica, México, DF: Fondo de Cultura Económica, segunda reimpresión de la segunda edición, Traducción de José Gaos.

Ibáñez, T. (1988). Representaciones sociales: Teoría y métodos. *En: Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona: Editorial Sendai.

Ibáñez, J. E. (2003). El trabajo en red de los colectivos sociales. *En: Memorias del Encuentro de Colectivos sociales de Castilla y León*. León: España.

Ibáñez, T. (2004). Introducción a la psicología social. Barcelona: Editorial UOC.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. (1997). *Misión, Ciencia, Educación y Desarrollo, Colombia la filo de la oportunidad*. Santafé de Bogotá: IIE.

Jodelet, D. (1976). La représentation sociale du corps. Cordes, París.

Jodelet, D. (1983). Le coprs représenté et ses transformations. *En R, Farr & S. Moscovici (Editores). Social representations*. Cambridge: University Press, Cambridge. Galvez

Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. *En S Moscovici, Psicología Social, II Pensamiento y vida social*. pp. 470-494). Barcelona: Paidós.

Jodelet, D (2000). Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras. *En Denise Jodelet y & Alfredo Guerreo Tapia (Coordinadores) Develando la Cultura. Estudios en representaciones sociales*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Jodelet, D. & Guerrero, A. (2000). *Develando la Cultura. Estudios de Representaciones Sociales*. México: Universidad Nacional Autónoma de México Facultad de Psicología.

Jodelet, D (2008). El Movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *En Revista Cultura y Representaciones Sociales. N° 89 Año 3 Número 5*. pp. 32- 63. México: Editorial. Érés.

Herzlich, C (1973). *Healt Illnes: a Social Psychological Perspective*. Londres: Londres Academic Press

Kosik, K. (1986). *Dialéctica de lo Concreto*. Editorial Gedisa. México.

Londoño, F. (2005). Un Análisis sobre la Dinámica de los Grupos de Investigación en Colombia. *En: Investigación y Desarrollo, Julio, año/vol. 13, número 001*, pp. 184-203. Barraquilla: Universidad del Norte.

López, B. F. (1996). *Representaciones sociales y formación de profesores. El caso de la UAS*. México: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: [Http://www.comie.org.mx/revista/Resumenes/Numero2/2res7.htm](http://www.comie.org.mx/revista/Resumenes/Numero2/2res7.htm).

López M. & Méndez-Álvarez, L. (2005). Representaciones sociales construidas por audiencias infantiles, a partir del análisis de las "mediaciones" ejercidas por los medios y tecnologías de la comunicación. Estudio comparativo Colombia - Cuba En *Revista colombiana de educación* (46): 156-185, Colombia: Universidad del Valle.

Marcel J.-F., Olry P., Rothier-Bautzer E., Sonntag M. (2002). – « Les pratiques comme objet d'analyse », in *Revue française de pédagogie*, n° 138, pp. 135-170.

Marková, I. (2003). La presentación de las representaciones sociales: dialogo con Serge Moscovici. En José Antonio Castorina (compilador.), *Representaciones sociales, problemas teóricos y conocimientos infantiles*. pp. 111 - 152. Barcelona: Gedisa S.A.

Martinic, V. S. (2008). *Investigación Educativa en el diálogo público y la toma de decisiones. Coloquio sobre Investigación Educativa*. Neiva: Universidad Sur colombiana.

Marx, K. (1974). *El Capital*. Tomo I. Traducido del alemán. Moscú: Instituto del Marxismo-Leninismo & Editorial Progreso.

Mato, Daniel. (2005). Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder. En Daniel Mato. *Cultura, política y sociedad Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. pp. 471-497.

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/mato/Mato01.rtf>

Mejía, M.R. (1995). *Educación y escuela en el fin de siglo*. Bogotá: CINEP

Messina, G. (2008). El lugar de la investigación en la construcción de lo público. En: Messina, G. *El Lugar de la Investigación en las Políticas Públicas en la Educación Básica*. México: Informe Final Inédito. Fundación Ford.

Merton, R. K. (1949). *Teoría y estructura sociales*. México, FCE.

Ministerio de Educación Nacional.(1980). Decreto 80 De 1980. Por el cual se organiza el sistema de educación post-secundaria. Bogotá: MEN.

Molina, B. y otros (2002). *La práctica formativa en el campo de la motricidad en contextos de realidad*. Medellín: Soluciones editoriales. Universidad de Antioquia.

Moliner, P. (2007) La teoría del núcleo matriz de las representaciones sociales. En Tania Rodríguez Salazar y María de Lourdes García-Curiel. *Representaciones sociales. Teoría e investigación*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Moreno A., M.S. (1997). Dos pistas para el análisis de los procesos de formación de investigadores en las universidades colombianas. *En Revista Nómadas Universidad Central No. 7, pp 38 – 48*. Bogotá: Universidad Central.

Moreno, A., M.S. (2003). Desde cuándo y desde donde pensar la formación para la Investigación. *En Revista Educación y Ciencia UADY, 7 14 (28) Julio-Diciembre, 63-81*.

Moscovici, S. (1961). *Psicología social*. Barcelona: Paidós

Moscovici, S. (1979). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Editorial Huemul S.A.

Moscovici, S. & Hewstone, M. (1986). De la ciencia al sentido común. En Sergio Moscovici. *Psicología social Tomo II*. Barcelona: Paidós.

Moscovici, S. (1988). Notes Towards a description of social representatrons. *En European Journal of social psychology, Volume 18*.

Moscovici, S. (1994). *Psicología social*. Tomo I. Buenos Aires: Paidós.

Moscovici, S. y Marková, I. (2003). La presentación de las representaciones sociales: dialogo con Serge Moscovici. En José Antonio Castorina (Compilador), *Representaciones Sociales: Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. (pp. 111-175). Barcelona: Gedisa.

Mugny G & Carugaty, (1989). *Social Representations of Intelligence*. Nueva York: Cambridge University Press.

Müller, I. (1995). *Los orígenes de la Universidad Investigativa*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá: Centro de Investigaciones CIUP.

Múnera B, A. M. (2002). *Incidencia de las representaciones culturales y las relaciones sociales en los ecosistemas estratégicos en el marco del desarrollo rural, el ordenamiento territorial, y la gestión ambiental, cuenca media de La Iguana, Medellín, Colombia*. Bogotá: Colciencias - Universidad Nacional de Colombia

Naranjo Giraldo, G. H. (2001). *Representaciones colectivas en la formación de ciudadanía. Zona nororiental de Medellín 1990-1997*. Bogotá: Colciencias – Universidad de Antioquia.

Ochoa Torres, S. (2007). Habermas: conocimiento e interés. El nuevo estatuto de la razón comprensiva. *Revista de Filosofía: A parte Rie, , 55, enero*. Recuperado de <http://serbal.pntic.ec.es/parterei>.

Olson, M. (1965). *The Logic of Collective Action. Goods and the Theory of Groups*. Massachusetts. Cambridge: Harvard University Press.

Ortega y Gasset, J. (1931) *El quehacer del hombre*. Madrid: Archivo de la Palabra en el Centro de Estudios Históricos de Madrid.

Ospina S., H & Murcia P., N. (2012). *Regiones Investigativas en Educación y Pedagogía en Colombia: construcción de un mapa de la actividad investigativa de tesis de maestrías y doctorados en el período 2000-2010*. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud: Cinde-Universidad de Manizales, 2012.

Páez, D. (1987). *Pensamiento, Individuo y Sociedad. Lógica y representación Social*. Madrid: Fundamento.

Palacios, J. (1988). *La cuestión escolar*. Laia. Barcelona

Pereira de Sá, C (1998). *A construção de objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ.

Posada G., D.M., Isaza M, L S. & Salinas S. M. L. (2002). *Las representaciones sociales sobre el valor justicia como punto de partida para el fortalecimiento de la de la convivencia escolar*. Bogotá: Colciencias - Universidad de Antioquia.

Puche N. R. (2001). *Chiste gráfico y representación: otra puerta de entrada a la teoría de la mente*. Bogotá_ Colciencias - Universidad del Valle.

Puyana V., Y. (2001). *Representaciones sociales sobre la paternidad y la maternidad en cinco ciudades colombianas. Análisis desde la perspectiva de género* Bogotá: Colciencias - Universidad Nacional de Colombia.

Quintero, J., Munévar-Molina, R. A. & Munévar-Quintero, F. I. (2008). Semilleros de investigación: una estrategia para la formación de investigadores. *Educación y Educadores*, 11(1) 31-42. Recuperado de <http://redalyc.org/articulo.oa?id=83411103>

Quintero, M. M. y Ruiz, S. A. (2004). *¿Qué significa investigar en Educación?* Bogotá: Fondo de Publicaciones Universidad Distrital.

Real Academia de la Lengua (2012). *Diccionario de la lengua española*. Vigésima Edición. Madrid: Fondo Documental y Bibliográfico.

Raffin, M (2008). El Pensamiento de Gilles Deleuze y Michel Foucault en cuestión: las ideas en torno del poder, El Sujeto y La Verdad. *Lecciones y Ensayos*, Nro. 85.

Ramírez, M. C. y Salgado-Ruiz, H. (2005). *Construcción de región y ciudadanía*

en un contexto de guerra internacional contra las drogas y el terrorismo: el caso del departamento del Putumayo. *En Congreso de Antropología en Colombia. p. 25*. Bogotá: Colciencias- . ICAN

Rangel, M. (1997). The representations of the students, as a means of practical knowledge, and the learning of scientific knowledge at school. *En Papers on social representations. Electronic versión 6 (1): 51-58*. Barcelona: Universidad de Linz, Universidad II, y Universidad Autónoma de Barcelona y Otras.

Reguillo, R. (1987). *¿Investigadores? ¿Para qué? Escenas interiores*. Revista Nómadas. Universidad Central (Col), núm. 7, septiembre, 1997, pp. 74-86.

Restrepo G., B. (1999). *Concepto y aplicación de la formación formativa y criterios para evaluar la investigación en sentido estricto*. Recuperado de <http://desarrollo.ut.edu.co/tolima/hermesoft/portal/home1/rec/arc6674.pdf>.

Restrepo Gómez, B. (2003). Investigación Formativa e Investigación Productiva de Conocimiento en la Universidad. *Revista Nómadas. Desafíos de la Investigación Cualitativa. No. 18*. Bogotá: Universidad Central.

Restrepo Gómez, B. (2004). *Formación investigativa e investigación formativa: acepciones y operacionalización de esta última*. Recuperado de: <http://hermesoft.esap.edu.co/esap/hermesoft/portal/home1/rec/arc3529.pdf>.

Restrepo Gómez, B. (2010). Semilleros de Investigación: Relevancia de una Experiencia Colectiva. *En: Luis Fernando Molineros Gallón. Orígenes y Dinámicas de los semilleros de investigación en Colombia*. Popayán: Universidad del Cauca.

Rodríguez-Salazar, T. (2003). El debate de las representaciones sociales en la psicología social. *Revista Relaciones 93, Volumen XXIV*. 53-80.

Rodríguez, T. (2007) Sobre el estudio cualitativo de la estructura de las representaciones sociales. *En Tania Rodríguez Salazar y María de Lourdez García Curial. Representaciones Sociales. Teoría e Investigación. (Coordinadoras)*. México: Universidad de Guadalajara.

Ruiz, L. E. (2003). Representaciones, imaginarios e identidad. Actores de la educación superior. México: Cesu Universidad Autónoma de México. Recuperado de: <http://www.campus-oei.org/n9773.htm>

Ruiz Silva, A. (2006). Texto, testimonio y metatexto. El análisis de contenido en la Investigación en educación. *En Jiménez Becerra, Absalón; Torres Carrillo, Alfonso (comp.). La práctica investigativa en ciencias sociales*. Bogotá - Universidad Pedagógica Nacional.

Sánchez, S. V. (2005). *Representaciones sociales del saber pedagógico: un estudio*

descriptivo en estudiantes de la facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco. Recuperado en [http:// www.reduc.cl/congreso/pon19.PDF](http://www.reduc.cl/congreso/pon19.PDF)

- Sánchez V. A. (2003). *Filosofía de la Praxis*. México: Siglo XXI.
- Sartre, J. P. (1960). *Crítica de la Razón dialéctica*. Buenos Aires: Losada
- Savater, F (1997). *El Valor de Educar*. Barcelona; Editorial Ariel
- Schütz, A. (2003). *El problema de la realidad social*. Escritos I. Buenos Aires: Amorrortu/editores. Primera Reimpresión
- Schön, D. (1998): *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Madrid: Paidós.
- Tenorio de Sampson, M. C. y Díaz, R. M. (2002). *Identidad femenina y sexualidad en adolescentes urbanas de estratos 1 y 2*. Bogotá. Colciencias - Universidad del Valle.
- Toquita C, M. C. (2002). *La construcción del sujeto barroco representaciones del cuerpo en la Nueva Granada del Siglo XVII*. Bogotá: Colciencias - Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Toro, J. B. & Lombana, A. (1978). *El Fenómeno de la Investigación en Educación en Colombia (1960 - 1978)*. Bogotá: FEPEC-CEDEN.
- Torres, C. A. (1996). *Aprender a Investigar en Comunidad 1*. Bogotá: UNISUR.
- Torres, A. (1998) *Historias de Vida. En Estrategias y Técnicas de Investigación Cualitativa*. Bogotá: UNAD Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.
- Ulloa C., A. (2002). *El nativo ecológico: movimientos indígenas y modernidades alternativas en Colombia*. Bogota: Colciencias - Instituto Colombiano de Antropología.
- Villegas T., M.G. (2004). *En busca de las representaciones sociales que estudiantes y profesores normalistas construyen del docente*. México: Universidad Autónoma de México. Recuperado en <http://www.tuobra.unam.mx/publicadas/050121183015.htm>.
- Wagner, W. (1996). "Queries about Social Representations and Constructions". En: *Journal form the Theory of Social Behaviour*, No. 26, Vol 2 pp. 95-120.
- Yarce, J. (2002). *La educación superior en Colombia*. Informe al IESALC Unesco. Bogotá: ICFES - Ministerio de Educación.

- Zemelman, H. (1998). *Sujeto: existencia y potencia*. Barcelona: Anthropos - UNAM.
- Zemelman, Hugo. (2002) *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*. Barcelona: Antrophos.
- Zemelman, H. (2003). *Los Horizontes de la razón. Dialéctica y apropiación del presente*. México: Antrophos.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. México: Antrophos.

Anexos

ANEXO A Caracterización de los Grupos de Investigación participantes en el proceso.

1. POLÍTICAS DE INVESTIGACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES

Los entes que regulan la investigación en las Universidades son el Sistema de Investigación, Desarrollo e Innovación que es coordinado por la Vicerrectoría de Investigaciones; la Vicerrectoría de Investigaciones (VRI) de la Universidad del Cauca (UC); la Dirección de Investigaciones (DIN) de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) y la Vicerrectoría de Investigaciones, Innovación Extensión de la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP). *(Ver tabla No. 4. Órganos de dirección que regulan la investigación en las Universidad del Cauca, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y Universidad Tecnológica de Pereira).*

Tabla 4 Órganos de dirección que regulan la investigación en las Universidad del Cauca, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y Universidad Tecnológica de Pereira

UNIVERSIDAD	ENTE	FUNCIONES
UNIVERSIDAD DEL CAUCA	Vicerrectoría de Investigaciones	Crea y consolida grupos de investigación. Articula la investigación con los programas de formación. Promover y consolidar programas de formación avanzada (maestría y doctorado), fundamentados en la investigación, desarrollo e innovación. Articula los grupos de investigación con el entorno local, regional, nacional e internacional (Universidad del Cauca, s.f).
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA	Dirección de Investigaciones	Consolida la investigación formativa y en sentido estricto, mediante estrategias que permiten fomentar el espíritu investigativo, fortalecer grupos y líneas de investigación y apoyar el desarrollo de proyectos que articulen el conocimiento científico y tecnológico hacia programas de maestría y doctorado en aras de la excelencia académica y el desarrollo de la región y el país (UPTC, s.f).
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA	Vicerrectoría de Investigaciones, Innovación Extensión	Dependencia que contribuye significativamente a la creación, transformación, transferencia, contextualización, aplicación, gestión, innovación e intercambio de conocimiento en todas sus formas y expresiones, teniendo como prioridad el desarrollo sustentable en la región eje cafetero (UTP, s.f).

Fuente: UC, UPTC & UTP (2013)

La Universidad del Cauca (UC) para el apoyo del ejercicio investigativo, estipula Acuerdos entre los que se encuentran:

- Acuerdo No. 005 (Consejo Académico), sobre las políticas de movilidad estudiantil
- Acuerdo 024 de 1993, Estatuto docente de la Universidad del Cauca

- Acuerdo No. 027 de 2012, sobre reglamentación del Trabajo de Grado en los pregrados.
- Acuerdo No. 029 de 2012, sobre creación del Comité de Biblioteca de Unicauca.
- Acuerdo No. 030 de 2012, sobre reglamento editorial de Unicauca
- Acuerdo No. 039 de 2012, sobre estructuración y reglamentación de los programas de posgrado.
- Acuerdo N° 041 de 2012, sobre reglamentación del Sistema de Investigación, Desarrollo e Innovación de Unicauca.
- Acuerdo No 047 de 2011 sobre reglamentación del Sistema de Investigación, Desarrollo e Innovación.
- Acuerdo No. 063 de 2002 Por el cual se constituye el Comité de Ética para la Investigación Científica en la Universidad del Cauca.
- Acuerdo No. 068 de 1998. Por el cual se reglamenta el Sistema de Investigaciones de la Universidad del Cauca.

En cuanto a investigación, la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) cuenta con el plan Maestro de desarrollo Institucional 2007-2019 (UPTC, 2006), el cual establece en su lineamiento No. 2 que la Investigación y la proyección social tienen como objetivo: "Crear un escenario propicio para que la investigación se fortalezca con grupos e institutos de excelencia, para trascender con su conocimiento al entorno, en apropiación social del mismo y generación de dinámicas de innovación, comprometidas con el desarrollo productivo de la región y el país". Asimismo, el plan de desarrollo 2011-2014 establece en su primer lineamiento a la investigación e innovación con el objetivo de fortalecer y fomentar la investigación en la UPTC, con criterios de alta calidad y pertinencia a través de la definición y fortalecimiento de áreas estratégicas, posicionándola como agente de desarrollo social y económico en el ámbito, regional, nacional e internacional". (UPTC, 2011).

En este sentido, la Dirección de Investigaciones –DIN establece la política de investigación en la UPTC como soporte en el proceso de organización, gestión y producción del conocimiento así como el apoyo diferentes centros de investigación de cada facultad. Para el apoyo de la política de Investigación y el desarrollo de los planes estipulados por la UPTC, se crean Acuerdos y/o resoluciones entre los que se encuentran:

- Estatuto del profesor Universitario.
- Acuerdo 038 2001 por el cual se determina la Estructura Orgánica de la UPTC y se establecen las funciones de las Dependencias.
- Acuerdo 67 de 1999 por el cual se institucionaliza la semana de investigación en la UPTC.
- Acuerdo 068 de 2003 por el cual se fijan criterios para la asignación de recursos a los proyectos de investigación científica.
- Acuerdo 089 de 2004. Se crea un estímulo económico para jóvenes investigadores de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Acuerdo 21 de 2007, modifica el artículo primero del Acuerdo 63 del 2005 por el cual se crea un estímulo económico para grupos de investigación de la UPTC.
- Acuerdo 066 de 2005 por el cual se expide el Estatuto general de la UPTC.
- Acuerdo 96 de 2006 por el cual se constituye el comité de ética para la investigación científica en la UPTC.
- Acuerdo No. 025 del 2009 por el cual se restablecen y reglamentan las becas por investigación, a estudiantes de pregrado de los Programas Académicos Presenciales y a Distancia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, en su Sede Central y Sedes Seccionales.

Y por último, la Universidad Tecnológica de Pereira En el Plan de desarrollo institucional 'La Universidad que tienes en mente' (UTP, 2009) plantea entre los siete objetivos estratégicos fortalecer la gestión social del conocimiento en cuanto Investigación, innovación y extensión mediante tres indicadores de impacto: Registros de propiedad intelectual, Índice de variación de los artículos publicados en los index internacionales, Resultados de proyectos apropiados por la sociedad. Estos indicadores se evalúan a través de 3 factores: Creación y transformación del conocimiento, Transferencia o aplicación del conocimiento, Generación de desarrollo social, cultural e institucional.

Para efectos de las actividades de administración, fomento y desarrollo de la investigación la Universidad cuenta con: Consejo Superior, Consejo Académico, Vicerrectoría Académica, Centro de Investigaciones y Extensión, Comité Central de Investigaciones y Extensión, Consejo de Facultad, comités de investigaciones y extensión por Facultad, grupos de investigación, docentes investigadores y estudiantes.

El Centro de Investigaciones y Extensión como dependencia de la vicerrectoría académica, es el encargado de Promover el espíritu científico e investigativo en el medio universitario, organizando y desarrollando actividades que faciliten la ejecución de planes y programas de investigación; Centralizar la información y coordinar las actividades de investigación y estudios especiales de carácter interdisciplinario, facilitando la comunicación entre las personas que adelantan estas tareas; Difundir en los diferentes programas académicos, los planes de desarrollo nacional, departamental y local, así como las líneas de investigación generadas por instituciones dedicadas a tal actividad, con el fin de que los planes de investigación internos de la Universidad, en lo posible se circunscriban a esos marcos; Desarrollar las actividades de tipo administrativo que requieran los proyectos de investigación presentados por las diferentes dependencias académicas de la Universidad: Velar por los trámites de consecución de patentes ante los organismos gubernamentales pertinentes; Realizar actividades de valoración y comercialización de desarrollos tecnológicos y de la producción intelectual originada en la Universidad y Estimular y crear mecanismos para que docentes, estudiantes, egresados y la sociedad en general contribuyan a la producción científica y profundicen en el estudio y la comprensión de la ciencia y la tecnología.

2. CONFORMACIÓN DE LOS GRUPOS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN, OBJETO DE ESTUDIO.

La Universidad del Cauca (Unicauca) cuenta con 98 grupos de Investigación reconocidos por Colciencias de los cuales cinco (5) están registrados en el Programa de Estudios Científicos de la Educación como primer programa. La Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) a 2013 cuenta con 123 Grupos de investigación reconocidos por Colciencias de los cuales seis (6) grupos

están registrados en el Programa de Estudios Científicos de la Educación como primer programa y la Universidad Tecnológica de Pereira que de los 98 grupo de investigación que a 2013 se encuentran reconocidos por Colciencias, dos (2) grupos están registrados en el Programa de Estudios Científicos de la Educación como primer programa.

A los grupos objeto de estudio lo conforman 242 personas: 129 profesores, 2 jóvenes investigadores, 3 técnicos y 108 estudiantes. (Ver Tabla No 5. Conformación de Grupos de Investigación).

Tabla 5 Conformación de Grupos de Investigación

UNIVERSIDAD	GRUPO DE INVESTIGACIÓN	INTEGRANTES			
		Profesor	Joven investigadores	Estudiante	Técnico
UC	Pedagogía y Currículo.	8	-	3	-
UC	SEPA	10	-	1	-
	GEC	8	-	-	-
	GEIM	8	-	-	-
	Didáctica Para La Enseñanza De La Ciencia Y Tecnología En Niños.	8	1	3	-
UPTC	Innovaciones Pedagógicas Y Educativas.	10	-	4	-
UPTC	Creación Y Pedagogía.	12	-	10	-
	Infancias Y Expresiones.	6	-	24	-
	HISULA	33	1	46	1
	Educación Rural.	10	-	3	-
UTP	Educación y Desarrollo Humano.	8	-	7	2
	Educación y Pedagogía.	8	-	7	-
TOTAL INTEGRANTES		129	2	108	3

Fuente: COLCIENCIAS, 2013

3. NIVEL DE FORMACIÓN DE LOS INTEGRANTES DE LOS GRUPOS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN, OBJETO DE ESTUDIO

En los grupos de investigación, objeto de estudio se puede evidenciar alto grado de formación que poseen las personas que los conforman. De los integrantes de los 12 grupos de investigación ocho (8) cuentan con estudios Postdoctorales, sesenta y tres (63) con estudios Doctorales, cuarenta (40) con estudios de Maestría, nueve con estudios de Especialización y por último once (11) con estudios de pregrado. (Ver Tabla No. 6 Nivel de Formación de los Investigadores de los grupos de investigación).

Tabla 6 Nivel de Formación de los Investigadores de los grupos de investigación.

UNIVERSIDAD	GRUPO DE INVESTIGACIÓN	NIVEL DE FORMACIÓN				
		PhDs	PhD	Mag.	Esp.	Pregrado
UC	Pedagogía y Currículo.	-	4	3	1	-
	SEPA	-	8	2	-	-
	GEC	-	2	4	-	2
	GEIM	-	1	2	4	1
UPTC	Didáctica Para La Enseñanza De La Ciencia Y Tecnología En Niños.	-	3	1	1	4
	Innovaciones Pedagógicas Y Educativas.	-	3	5	2	-
	Creación Y Pedagogía.	-	2	8	-	2
	Infancias Y Expresiones.	-	1	2	1	2
	HISULA	6	27	1	-	-
	Educación Rural.	-	5	5	-	-
UTP	Educación y Desarrollo Humano.	1	4	3	-	-
	Educación y Pedagogía.	1	3	4	-	-
TOTAL INTEGRANTES		8	63	40	9	11

Fuente: Colciencias, (2013)

4. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN DE LOS GRUPOS DE INVESTIGACIÓN.

Los grupos de investigación, objeto de estudio soportan la actividad investigativa con 37 líneas de investigación entre las que se encuentran temáticas de formación a docentes, currículo, prácticas de enseñanza, entre otras relacionadas con educación. (Ver tabla No. 7 Líneas de Investigación de los grupos de investigación, objeto de estudio).

Tabla 7 Líneas de Investigación de los grupos de investigación

UNIVERSIDAD	GRUPO DE INVESTIGACIÓN	LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA	Educación y Desarrollo Humano	Cognición y aprendizaje.
		Cognición y desarrollo.
		Escuela, Conflicto y sociedad
		Familia, salud y educación
		Pedagogía, didácticas y TIC.
	Educación y Pedagogía	Cognición, didáctica y educación.
		Lenguaje, didáctica y educación.

Fuente: COLCIENCIAS, (2013)

4. PRODUCTIVIDAD DE LOS GRUPOS DE INVESTIGACIÓN, OBJETO DE ESTUDIO.

Las Universidades donde surgen los grupos objeto de estudio cuentan en total con 319 grupos de investigación reconocidos a 2013 por Colciencias. Los grupos de investigación objeto de estudio en total han publicado novecientos noventa y siete (997) artículos en revistas indexadas, quinientos cuarenta y cinco (545) capítulos de memorias correspondientes a trabajos en eventos, cuatrocientos treinta y cinco libros (435) y setenta (70) capítulos de libros publicados, trece (13) producciones tecnológicas, ochenta y siete (87) organizaciones de eventos, cuarenta y un (41) capítulos de corta duración, trescientos setenta y cinco (375) trabajos dirigidos, doscientos un (201) participaciones en comités de evaluación, noventa y nueve (99) Artículos en publicaciones no científicas, cuatrocientos setenta y dos (472) proyectos de investigación, treinta y un (31) informes de investigación, nueve (9) materiales didácticos, y ciento nueve (109) producciones artísticas. (Ver tabla. 8 *Productividad de los grupos de investigación*).

El grupo de Investigación *Pedagogía y Currículo* surge en el desarrollo de las actividades del Núcleo de "Prácticas Científicas y Educativas", a partir de un Seminario realizado semanalmente durante el año 2003. Las líneas de investigación que maneja el grupo son:

- Formación de Docentes
- Saber Pedagógico
- Sujeto, Saber Pedagógico y Ciencias

La dinámica del Grupo de investigación se realiza a partir de los siguientes criterios de relación: Evidenciar la diferencia entre lo que significa hacer grupo y hacer equipo, concebir la investigación como una disculpa para el encuentro humano, reconocer las fortalezas y debilidades de cada integrante, crear ambientes de trabajo de calidad, Aprender a construir en grupo, realizar aportes por escrito, potenciar actividades de liderazgo, con base en las capacidades de cada uno de los integrantes del grupo, asumir la investigación como un compromiso de vida y como un compromiso social que erradique las prácticas de competencia desleal en el campo académico y profesional, generar una tradición de hacer escuela que caracterice al Departamento de Educación y Pedagogía y a la FACNED, con elementos teóricos, metodológicos, de diseño curricular, entre otros, para abordar la diversidad étnica, cultural, lingüística del departamento del Cauca, en aras de construir una teoría pedagógica y curricular contextualizada.

El grupo de investigación Pedagogía y Currículo, a través de sus investigaciones, nutre el trabajo de:

- Los programas de formación de maestros: licenciaturas, maestrías y doctorados.
- Los diplomados de formación pedagógica para profesionales no licenciados.
- Los procesos de capacitación permanente de maestros y maestras en ejercicio.
- Las organizaciones sociales y sindicales de maestros y maestras.
- Las redes académicas.

Producto del ejercicio investigativo (Ver Tabla 8 Productividad de los grupos de investigación), a

2013 el Grupo de Investigación Pedagogía y Currículo ha publicado nueve (9) artículos en revistas indexadas, elaborado veinticuatro (24) capítulos de memorias producto de trabajos en eventos, siete (7) libros y doce (12) capítulos de libros publicados, una (1) organización de eventos, tres (3) trabajos dirigidos y cinco (5) proyectos de investigación.

El grupo de Investigación *Seminario Permanente sobre Formación Avanzada (SEPA)*, surge en 1998 como un grupo de investigación interdisciplinario que se desarrolla en torno a tres problemáticas: La fragmentación del currículo universitario y el trabajo académico atomizado y desarticulado de los profesores dentro de él, centrado exclusivamente en la docencia; La prevalencia del currículo asignaturista o de colección, movilizad por un modelo pedagógico comprometido básicamente con la transmisión del conocimiento y la profesionalización desde perfiles ocupacionales y profesionales de instrumentación, cuyas concepciones, procesos y prácticas curriculares sustentadas en manejos burocráticos hacen descansar la legitimidad y pertinencias de los proyectos en la norma; En la estructura organizativa que se autoreproduce fortaleciendo inercias que distorsionan y obstaculizan tanto los procesos formativos como el desarrollo institucional.

Cuenta con tres líneas de investigación que soporta la actividad investigativa del grupo:

- Comunicación y educación
- Currículo y universidad
- Enseñanza de las Ciencias y la Tecnología

La dinámica del Grupo de investigación se realiza a partir de los criterios de relación: Oportunidad para reflexionar sobre los procesos científicos y tecnológicos desde el marco de la enseñanza de las ciencias, contribuyendo de éste modo a la conformación de comunidad académica y al desencadenamiento de posibles procesos pedagógicos, de una dinámica de expectativas que sugieran la in-conclusión; El terreno tecnológico, dado que en cada una de ellas se facilita el encuentro entre dos modos diferentes de cultura. La utilización de los recursos tecnológicos, permite que los investigadores y profesores involucrados en cada proyecto adquieran prácticas y costumbres propias de una cultura digital. Los estudiantes, al estar inmersos en esa cultura, posibilitan la realización de un ejercicio entre personas en igualdad de condiciones en cuanto al acceso al medio tecnológico, pero que los modos de uso, el tipo de presencia que desde allí se realiza permite reflexionar sobre las prácticas pedagógicas; La contribución a las relaciones de intercambio académico así como en la construcción de ciudadanía, en la cual salgan fortalecidos tanto los estudiantes, los profesores involucrados como las instituciones y comunidades que se vinculen al proceso.

Producto del ejercicio investigativo (Ver Tabla 8 Productividad de los grupos de investigación), a 2013 el Grupo de Investigación Pedagogía y Currículo ha publicado veintidós (22) artículos en revistas indexadas, elaborado veintinueve (29) capítulos de memorias producto de trabajos en eventos, seis (6) libros y siete (7) capítulos de libros publicados, un (1) curso de corta duración, diecisiete (17)

organizaciones de eventos, nueve (9) trabajos dirigidos, una (1) participación en comité de evaluación, cuatro (4) informes de investigación y (9) proyectos de investigación.

El *Grupo De Investigación En Enseñanza De Las Ciencias Y Contextos Culturales - Gec* surge en el 2004 ante la necesidad de considerar la problemática educativa en relación con las dificultades comunicativas que se presentan en el aula de clase y en las instituciones escolares. Abarca tres líneas de investigación:

- Ciencias Sociales y Educación
- Enseñanza de las Ciencias Naturales
- Tecnologías Telemáticas en la Educación

GEC, a través de sus investigaciones, nutre el trabajo de:

- Doctorado en Educación
- Maestría en Educación
- Grupos IDIS
- Proyectos y cursos den materia de educación.
- Las redes académicas.

Los Ejes del Grupo ‘GEC’ son: Enseñanza de las ciencias (en estilo amplio); Concepciones alternativas de trabajo, enseñanza y aprendizaje en el ámbito educativo y las Representaciones e imaginarios en/para la educación

Producto del ejercicio investigativo (Ver Tabla 8 Productividad de los grupos de investigación) a 2013 el Grupo de Investigación ha publicado diecisiete (17) artículos en revistas indexadas, elaborado dieciséis (16) capítulos de memorias producto de trabajos en eventos, dieciocho (18) libros, un (1) texto en publicaciones no científicas, un (1) producto tecnológico, un (1) curso de corta duración, nueve (9) productos de material didáctico o de instrucción, seis (6) organizaciones de eventos, quince (15) informes de investigación, treinta y nueve (39) producciones artísticas o culturales, siete (7) trabajos dirigidos y veinticinco (25) proyectos de investigación.

Grupo de Investigación *Didáctica para la enseñanza de la ciencia y tecnología en niños* surge en el año 2002 y tiene como visión crear cultura científica en el medio de influencia, el departamento y en el país, para que en las instituciones educativas se fomenten actividades científicas y tecnológicas, con la creación y el desarrollo de proyectos que incentiven el proceso enseñanza-aprendizaje. En la visión plantea estar conformado por investigadores interesados en la enseñanza de temas científicos en niños y ser reconocido local, departamental, nacional e internacionalmente como generador de cultura científica en estudiantes y profesores, mediante la creación y adopción de nuevas pedagogías. Cuenta con tres líneas de investigación:

- Modelos Pedagógicos
- Prototipos Didácticos

▪Software Educativo

Las líneas de investigación abarcan: Diseño e implementación de material didáctico para la enseñanza de conceptos científicos y tecnológicos; Diseño e implementación de laboratorios de ciencias; Elaboración de guías de laboratorio y manuales de usuario; Recuperación de equipos de laboratorio; Enseñanza de conceptos científicos y tecnológicos mediante el uso de software educativo; Influencia de la aplicación de software educativo; Reflexionar acerca de la pedagogía para la enseñanza de ciencia y tecnología; proponer y aplicar nuevas estrategias metodológicas y didácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje para el estudio de estas temáticas.

Producto del ejercicio investigativo (Ver Tabla 8 Productividad de los grupos de investigación), a 2013 el Grupo de Investigación ha publicado dieciséis (16) artículos en revistas indexadas, elaborado treinta y un (31) capítulos de memorias producto de trabajos en eventos, seis (6) capítulos de libros, cinco (5) cursos de corta duración dictados, cuatro (4) organizaciones de eventos, quince (15) trabajos dirigidos, (11) proyectos de investigación y un (1) producto correspondiente a otras producciones bibliográficas.

El *Grupo de Investigación Innovaciones Pedagógicas Y Educativas* surge en el año 2002. Para soportar el ejercicio investigativo plantea dos Líneas de investigación:

- Filosofía, Lenguaje Y Pedagogía
- Pensamiento Pedagógico de los Docentes

Producto del ejercicio investigativo (Ver Tabla 8. Productividad de los grupos de investigación), a 2013 el Grupo de Investigación ha publicado setenta y dos (72) artículos en revistas indexadas, nueve (9) capítulos de memorias de trabajos en eventos, publicado once (11) libros y siete (7) capítulos de libros, diecinueve (19) textos en publicaciones no científicas, elaborado dos (2) productos tecnológicos, doce (12) cursos de corta duración dictados, veintinueve (29) participaciones en comité de evaluación y (3) proyectos de investigación.

El *Grupo de Investigación Creación Y Pedagogía* surge en el año 2000 se constituye en una herramienta fundamental para dinamizar, renovar y propiciar la formación de investigadores en educación artística, artes y pedagogía. Fomenta la construcción de saberes en un entorno de conocimiento integrado, por esta razón incentiva la comunicación e interacción de estudiantes de distintos programas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Los objetivos del grupo de investigación:

- Estudiar, analizar y proponer soluciones a los problemas, metodologías y didácticas desde el arte y la cultura para la educación.
- Generar propuestas en pedagogía, teoría del arte y creación, orientadas al fortalecimiento de la educación por el arte y los procesos plásticos en Boyacá y la región.
- Reflexionar acerca del tema de la investigación en artes, desde el arte y la educación artística, desde la pedagogía y el currículo en la licenciatura en artes plásticas.

Las líneas de investigación que soportan el desarrollo de los objetivos:

- Creación de nuevos lenguajes para la primera infancia
- Pedagogía y didáctica de las artes

La justificación del grupo de investigación radica en la necesidad de abordar los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de las Artes Plásticas y Visuales en los contextos escolares, académicos, artísticos, culturales y sociales. La educación artística pretende que el individuo adquiera conocimientos necesarios para acercarse a las diferentes manifestaciones artísticas, épocas y culturas representativas, que éste sea capaz de analizar y sobre todo, comprender y expresarse en su contexto, de esta forma es necesario pensar la educación artística teniendo en cuenta aspectos tan relevantes como las prácticas artísticas, la educación, la didáctica y el arte. Así como centrarse en la posibilidad de observar y analizar lenguajes o formas de comunicación de la relación adulto niño en el contexto escolar y familiar, que permita repensar pautas de crianza y desde ahí la condición de padre, de madre y maestro instaurando nuevas formas de comunicación que vinculen con a los niños con las relaciones pedagógicas, sociales y culturales.

Producto del ejercicio investigativo (Ver Tabla 8. Productividad de los grupos de investigación), a 2013 el Grupo de Investigación ha publicado veinte cinco (25) artículos en revistas indexadas, once (11) capítulos de memoria, cinco (5) libros y un (1) capítulo de libro publicados, siete (7) textos en publicaciones no científicas, un (1) producto tecnológico, cinco (5) organizaciones de eventos, sesenta y cuatro (64) producciones artísticas o culturales, treinta y cuatro (34) trabajos dirigidos, participación en ocho (8) comités de evaluación y catorce (14) proyectos de investigación.

El *Grupo de Investigación Infancias Y Expresiones* surge en el año 2003, en la ciudad de Tunja, está a cargo de la Directora Luisa Amézquita Aguirre. Las líneas investigativas declaradas por el grupo:

- Atención y Prevención de problemáticas sociales de la infancia.
- Desarrollo de los Procesos de Aprendizaje Superior en la Primera Infancia

Producto del ejercicio investigativo (Ver Tabla No. 8 Productividad de los grupos de investigación), a 2013 el Grupo de Investigación ha publicado dos (2) artículos en revistas indexadas, siete (7) capítulos de memoria, tres (3) libros, un (1) informe de investigación, cinco (5) producciones artísticas o culturales y tres (3) proyectos de investigación.

El *Grupo de Investigación Historia Universidad Latinoamericana – HISULA* surge en el año 1992 desde la Red de Historiadores de la Educación Latinoamericana, expresión académica de la "Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana". Adscrito, desde el año 1997, a la Facultad de Educación y se establece como sustento académico al Doctorado en Ciencias de la Educación.

Las líneas del grupo de investigación:

- Historia de la Universidad en América Latina

- Universidad Formación de Docentes e Interculturalidad

- Universidad, Ciudadanía y Nación

‘Hisula’ Tiene como misión posicionar en el contexto nacional e internacional el desarrollo investigativo de cada uno de sus integrantes, consolidando esta comunidad académica e investigativa por los proyectos de investigación, publicaciones y su compromiso en la formación de historiadores y educadores en el contexto euro americano y en los proyectos de nación en Latinoamérica. Igualmente, se proyecta como interlocutor válido de las políticas públicas en América Latina y el Caribe que tengan relación con la universidad.

Producto del ejercicio investigativo (Ver Tabla No. 8. Productividad de los grupos de investigación), a 2013 el Grupo de Investigación ha publicado seiscientos veintitrés (623) artículos en revistas indexadas, doscientos noventa y ocho (298) capítulos de memoria, doscientos ochenta y tres (283) libros, trescientos ochenta y dos capítulos de libros (382), sesenta y nueve (69) textos en revistas no indexadas, un (1) producto tecnológico, treinta y cuatro (34) trabajos técnicos, catorce (14) cursos de corta duración dictados, cuarenta y dos (42) organizaciones de eventos, ocho (8) informes de investigación, una (1) producción artística o cultural, ochenta y cinco (85) trabajos dirigidos, noventa y siete (97) participaciones en comités de evaluación y doscientos veintiséis (226) proyectos de investigación.

El grupo de investigación *Educación, Salud y Desarrollo Rural* surge en el año 1999 en la ciudad de Tunja. Desarrolla sus actividades mediante cuatro líneas:

- Desarrollo comunitario rural
- Educación rural
- Educación en salud
- Pedagogía y sociedad

Sus sectores de aplicación son: Desarrollo rural; Educación y, Políticas, planeamiento y gestión en salud

Producto del ejercicio investigativo (Ver Tabla 8. Productividad de los grupos de investigación), a 2013 el Grupo de Investigación ha publicado quince (15) artículos en revistas indexadas, doce (12) capítulos de memoria, dos (2) libros, seis (6) capítulos de libros, un (1) textos en publicación no científica, un (1) cursos de corta duración dictados, seis (6) trabajos dirigidos, cuatro (4) participaciones en comités de evaluación y cuatro (4) proyectos de investigación.

El grupo de Investigación *Educación y Desarrollo Humano* surge en el año 2002 en la ciudad de Pereira. Las líneas soportadas por el grupo son seis:

- Cognición y aprendizaje
- Cognición y desarrollo
- Educación y pedagogía

- Escuela, Conflicto y sociedad
- Familia, salud y educación
- Pedagogía, didácticas y TIC

Las líneas de investigación del grupo de investigación contribuyen a la formación de docentes de las licenciaturas en Pedagogía Infantil y Etnoeducación; Maestría en Educación y El Doctorado en Educación de Rudecolombia en las Universidades de Caldas y Tecnológica de Pereira.

Producto del ejercicio investigativo (Ver Tabla 8. Productividad de los grupos de investigación), a 2013 el Grupo de Investigación ha publicado sesenta y dos (62) artículos en revistas indexadas, setenta (70) capítulos de memoria, veinticinco (25) libros y doce (12) capítulos de libros publicados, siete (7) productos de software, tres (3) cursos de corta duración dictados, ciento un (101) trabajos dirigidos, dieciocho (18) participaciones en comités de evaluación y noventa y cuatro (94) proyectos de investigación.

El grupo de *Investigación en educación y pedagogía* surge 1996. Cuenta con cuatro líneas de investigación y su principal sector de aplicación es la educación. Su principal objetivo es llevar a cabo investigación socio-educativa y pedagógica de nivel nacional e internacional y contribuir a la formación en investigación en estudiantes de pregrado, maestría y doctorado en el marco de las líneas de investigación del grupo:

- Cognición, didáctica y educación.
- Lenguaje, didáctica y educación
- Pedagogía, saberes y educación.
- Textos escolares: saberes escolares, contenido, discurso e iconografía y usos

Producto del ejercicio investigativo (Ver Tabla 8 Productividad de los grupos de investigación), a 2013 el Grupo de Investigación ha publicado ciento doce (112) artículos en revistas indexadas, quince (15) capítulos de memoria, sesenta y nueve (69) libros y tres (3) capítulos de libros publicados, dos (2) productos de software, dos (2) organizaciones de eventos tres (3) cursos de corta duración dictados, ciento ocho (108) trabajos dirigidos, veintinueve (29) participaciones en comités de evaluación y setenta y dos (72) proyectos de investigación.

Tabla 8 Productividad de los grupos de Investigación

UNIVERSIDAD	GRUPO DE INVESTIGACIÓN	PRODUCTIVIDAD													
		AI	CM	L	CL	PT	OE	CC	TD	PC	AN	PI	II	MD	PA
UC	Pedagogía y Currículo	9	24	7	12	-	1	-	3	-	-	5	-	-	-
	SEPA	22	29	6	7	-	17	1	9	1	-	9	4	-	-
	GEC	17	16	18	-	1	6	1	7	-	1	25	15	9	39
	GEIM	22	23	6	16	1	10	1	12	-	2	9	-	-	-
UPTC	Didáctica Para La Enseñanza De La Ciencia Y Tecnología En Niños.	16	31	-	6	-	4	5	-	15	-	11	-	-	-
	Innovaciones Pedagógicas Y Educativas.	72	9	11	7	-	-	12	-	29	19	-	3	-	-
	Creación Y Pedagogía.	25	11	5	1	1	5	-	34	8	7	14	-	-	64
	Infancias Y Expresiones.	2	7	3	-	-	-	-	-	-	-	3	1	-	5
	HISULA	623	298	283	-	1	42	14	95	97	69	226	8	-	1
	Educación Rural.	15	12	2	6	-	-	1	6	4	1	4	-	-	-
UTP	Educación y Desarrollo Humano.	62	70	25	12	7	-	3	101	18	-	94	-	-	-
	Educación y Pedagogía.	112	15	69	3	2	2	3	108	29	-	72	-	-	-
TOTAL PRODUCTIVIDAD		997	545	435	70	13	87	41	375	201	99	472	31	9	109

Fuente: Colciencias, 2013

AI. Artículos en revistas indexadas.
 CM. Capítulos de memorias de trabajos en eventos.
 L. Publicación de libros.
 CL. Publicación en capítulos de libros.
 PT. Producción tecnológica.
 OE. Organización de eventos.
 CC. Cursos de corta duración dictados.
 TD. Trabajos Dirigidos.

PC. Participaciones en comités de evaluación.
 AN. Artículos en revistas no indexadas.
 PI. Proyectos de investigación.
 II. Informes de investigación.
 MD. Material Didáctico.
 PA. Producciones artísticas.

ANEXO B Entrevistas Transcritas de profesores investigadores, Objeto de estudio

Modelo

RUECOLOMBIA – UCAUCA
 DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
 REPRESENTACIONES SOCIALES Y PRÁCTICAS INVESTIGATIVAS EN EDUCACIÓN

E.1.1	
<p>1. NEAB: A que grupos pertenecen actualmente?</p> <p>Además del grupo de Pedagogía y Currículo he pertenecido siempre, desde que llegue acá a la universidad al SEPA desde allí he tenido al principio un vínculo directo, al comienzo mas estrecho y en el ultimo tiempo, en los dos últimos años menos porque asumí las tareas de coordinación del doctorado.</p> <p>¿Cómo grupos de investigación dices tu u otro tipo de grupos ? porque también trabajo en Cali en un grupo que se llama Complejidad ese grupo no se rotula como de investigación, pero lo que nosotras hacemos en ese grupo es investigación de nuestra propia vida , entonces yo también diría que es un grupo de investigación, pero nunca lo hemos rotulado y no esta institucionalizado en ningún lugar, el único lugar que tiene es en cada una de las personas que asistimos a este grupo y lo hacemos por puro deseo de profundizar en el conocimiento de nosotras mismas y de la vida de nosotras , y hablo en femenino porque no hay hombres, hubo hombres pero ellos no aguantaron el ritmo que impusimos porque en el ritmo que pusimos había escritura permanente de nuestras historias de vida, es decir, el eje es la historia de vida n, la vamos escribiendo, no hay un modelo , no hay un método, entonces esto no lo resistieron mucho los muchachos que habian allí en ese grupo , esas son la experiencias de grupo que tengo así, como en este momento puntualmente</p>	
<p>2. NEAB: Cómo grupo investigación, que hacen y para que lo hacen?</p> <p>En el grupo de Investigación Pedagogía y Currículo nosotros iniciamos estudiando , lo primero que dijimos nosotros es estudiar , generamos un seminario interno de estudio, es decir nosotros empezamos , el grupo no empezó diciendo nos proponemos un proyecto, sino que empezamos fortaleciendo el grupo a través que un estudio permanente porque eso es algo que hemos hecho siempre, como un seminario permanente, ¿porque? porque cuando yo llegue aquí a la universidad yo sentí que había una fragilidad en las personas interesadas en participar en el grupo , una fragilidad teórica y esa fragilidad la enfrentamos con el estudio, y fue un poco fuerte la exigencia porque nos pusimos lectura de libros completos , como en un afán porque nos pusieramos a construir un lenguaje común en el campo de la pedagogía y del currículo, esas dos, esa es una de las cosas que hacemos en el grupo , bueno, a partir de eso entonces apareció la posibilidad ya en la dinámica del seminario apareció la posibilidad de presentar un proyecto a colciencias ,entonces construimos el proyecto .</p> <p>¿Cómo hicimos esto? lo construimos colectivamente cosa difícil, porque las personas que estaban allí no tenían todas la misma experiencia, de elaborar un proyecto de investigación , escribirlo, fundamentarlo, lo fundamentamos teóricamente desde el seminario, pero la escritura, eso de construir objetivos, eso de definir claramente metas, el presupuesto esos puntos de ese proyecto, los resultados que pedía COLCIENCIAS , el presupuesto, todas esas minucias que son tan demandantes, no tenia experiencia en eso , entonces ese proyecto fue una acción que permitió aprendizaje , ese proyecto no nos lo aprobaron a pesar de que tuvo una muy buena evaluación , quizá por el tema o lo que fuera, entonces cogimos ese proyecto y lo partimos por pedazos, pedazos no es muy dicente, no son pedazos son fases del proyecto y una de esas fases la presentamos a una convocatoria interna de la vicerrectoria de investigaciones y nos lo aprobaron.</p> <p>Entonces, ¿Qué hacemos también? poner a funcionar ese proyecto como lo hemos hecho, hemos hecho trabajo documental, con la gente fuimos a Bogota, el grupo fue a Bogota y estuvo , digámoslo así: vivió la experiencia de trabajar con fuentes primarias de la década del sesenta, mirando archivos, y en colectivo , todo este tiempo, como un año largo analizado esos documentos en una sesión permanente cada ocho días sin falta, donde cada uno construye una ficha que la comparte en el grupo y esto arrojó cuatro ponencias que nos aprobaron para el evento de Buenos Aires, al cual iremos, cuatro ponencias salieron de ese trabajo, y entonces que hacemos también, escritura de ponencias y socialización de eso en distintos eventos, y también hemos hecho otra cosa que me parece que es muy importante, y es que en algunos de los semestres, nos reunimos y nos hacemos la pregunta: de la investigación que le aporta esto a , el curso xxx de estos hecho que yo voy a dar, en tal, licenciatura, o en la especialización o en el doctorado, esa parte que mantenemos es esencial, porque estamos diciendo hay, que de la investigación que estamos realizando nutre los procesos de la docencia, buscando la integración básicamente, entonces eso es las cosas que hacemos...¿que mas hacemos?, encontramos, evaluar, nosotros hacemos una reunión de evaluación, cada semestre y nos reunimos a fiestear también, nosotros hacemos una fiesta, nos reunimos a comer o a lo que sea, hacemos una actividad de ese tipo, hacemos como evaluaciones a veces, en el ultimo tiempo a sido menos por esa circunstancia mía tan desafortunada de estar en la coordinación, porque esto me lleva mucho tiempo, imagínese, para el trabajo de grupo, increíble, se supone que el doctorado es para la investigación, pero la administración en el doctorado te roba miles de horas para lo esencial que es la investigación, esta es una de las razones por las cuales yo decidí renunciar.</p> <p>Y todas estas actividades para que lo hacen, cual es el sentido. Que buena pregunta esa, cuando empezamos el grupo, esta escrito, te puedo dar un texto de eso, es muy sencillo, esta escrito, cuando nosotros empezamos el grupo, nosotros dijimos algo que : la investigación y el trabajo que hagamos en el grupo es una disculpa, es un pretexto para el encuentro humano, eso es muy ideal, suena muy bonito, suena muy ideal, pero así hemos tratado de trabajar, por lo menos yo desde la coordinación de ese grupo , es decir, no es para parecer muy doctos en la materia, es como para aprovechar ese espacio y que haya de verdad un encuentro humano que significa, por lo menos, casi todos, en esas primeras sesiones, que hicimos, la gente hablo de que quería estar en el grupo porque quería aprender, segundo, para otorgarle sentido a su trabajo, a esa labor, a esa docencia que se hace aquí en la Universidad, para ano volverse un sujeto repetitivo, de costas o de lo que otros digan, sino ser capaz de integrar eso que investiga, a su propia docencia, básicamente para eso hacemos eso, en realidad, yo no le encontraría otro sentido, por eso, mantenemos diferencias digo yo , con las convocatorias de COLCIENCIAS, porque COLCIENCIAS cada vez hace mas una especie de convocatorias mas apretadas, en las que un grupo debe ser tan supremamente eficiente que debe tener cosas listas, cierto , y entonces el hecho de elucubrar un poco, de bien con la gente, de encontrarse en el grupo, no da tiempo para eso, porque cada vez pide mayor eficiencia, eficiencia, resultados, resultados, y entonces se va desdibujando ese propósito del para que, se va desdibujado por esa misma dinámica, entonces uno comienza a pensar, si uno le apunta o no a esas convocatorias, por ejemplo en la pasada convocatoria de COLCIENCIAS, no quisimos participar, era imposible, además, de no querer, era imposible, porque con la nueva modalidad del anteproyecto, del proyecto, de entrar en la dinámica de una carrera loca cuando la universidad esta en una crisis tan grande, entonces par que?, yo creo que eso esta escrito, yo te lo puedo mostrar en una hojita muy sencilla, en donde, hicimos eso, escribimos eso,</p>	
<p>3. NEAB: Cómo se distribuye el trabajo dentro del grupo?</p> <p>Somos como trece personas, que ahora han ingresado estudiantes, bueno, hay una labor de coordinación, que es la que hago yo, pero, nos distribuimos el trabajo , he tratado, pero esto no ha sido tan posible, de ser muy equitativos, es decir que todo no recaiga sobre mis hombros, entonces, ejemplo, para el proyecto que presentamos a la vicerrectoria de investigaciones interno, la dirección de ese proyecto recayó sobre otra persona que no era yo, es decir, se planteo que otra persona, fuera el coordinador de ese proyecto, si, lo dirigiera, esa es una manera de empezar a distribuir funciones, el proceso de investigación misma documental, se distribuyo en el grupo para todas las personas incluidas los estudiantes, y a los estudiantes les dimos un espacio, los estudiantes aquí no tienen la característica de lo que hacen otros estudiantes en otros grupos que yo he visto, que hacen en otros grupos los estudiantes?, le cargan ladrillo al grupo, hablemos así, tu me entiendes lo que es cargar ladrillo, ósea hacen el trabajo sucio y digamos hay como unas jerarquías dentro del grupo , en nuestro grupo intentamos que cuando llegaran los estudiantes, que llegaron con un deseo de aprender también y de formarse, es decir ese espacio de grupo de investigación es un espacio de formación porque a ellos les vale eso como curso en las licenciaturas donde están, por ejemplo tenemos un estudiante de música, la licenciatura le acepta estar en el grupo, realizar las tareas del grupo, y eso valió como curso de pedagogía porque el grupo esta centrado en el tema de pedagogía y así otra estudiante, entonces , estos estudiantes, nosotros hemos tratado de que sean iguales con nosotros, eso es un ideal pero así lo hemos planteado, entonces el estudiante asume las mismas tareas en el proceso de la investigación como una serie de documentos, se hizo una preparación del grupo de cómo leer esos documentos, estuvieron en la recolección de los documentos, fueron a Bogota, fueron a Cali a buscar la documentación también, igual que el resto y han hecho el trabajo de escritura también, obviamente que no es igual de buena que la de otras personas, pero eso no es problema, entonces lo que hacemos es intentar, intentar, no siempre se logra, de hacer un trabajo de equidad dentro del grupo y de que sea un espacio de formación también, por eso los estudiantes están muy felices, es decir, los pelados que están, tenemos tres estudiantes, que han llegado por iniciativa propia al grupo, de distintas licenciaturas, dos de música y una de lenguas modernas y tenemos unos profesores de básica también, esta el profesor Tousem que es de una escuela rural, y teníamos a una profesora de la Normal pero ella no pudo volver por todas las circunstancias que ocurrieron con la avalancha del río Páez, ella no ha vuelto, pero esa es la idea, es decir tratar de distribuir la responsabilidad con el grupo incluso de la estructura de las ponencias, es decir si alguien en el grupo si se propone hacer una ponencia la presenta al grupo y la discutimos , el es autor, pero representa también al grupo, el es autor, es responsable de lo que esta escribiendo pero también representa de cierto modo al grupo y así lo hemos hecho por ejemplo para lo de Paipa, lo hicimos así, en el evento de Paipa hubo varias ponencias del grupo colocadas de ese modo o a veces se escritura a dos manos o a tres manos, máximo tres manos, mas allá es muy difícil, así lo hacemos, no lo hemos logrado del todo, a veces han habido crisis por ejemplo de yo querer renunciar a la coordinación , pues porque yo estaba en el doctorado, entonces son demasiadas cosas, entonces, así mas o menos trabajamos.</p>	
<p>4. NEAB: Que condiciones facilitan o dificultan el desarrollo de su actividad investigativa a nivel institucional o en el contexto nacional?</p> <p>Hay condiciones que han dificultado, haber, en el comienzo del surgimiento del grupo hubo condiciones que facilitaron que están referidas a que la universidad le otorgo a las personas miembros del grupo, tiempos asignados de labor para el trabajo del grupo, eso fue, digamos, yo lo diría en dos fases, en la primera fase fue una circunstancia que facilito el desarrollo del trabajo en el grupo, esa es una, y otra el deseo que tuvo la gente, la gente llevo al grupo por el deseo de aprender yo creo que ese es un elemento que facilito y también hay otro elemento que facilita el desarrollo del grupo, y es que ese es un grupo característico que viene de distintas disciplinas, hay artistas, que están interesados en el tema de la educación artística, pero piensan que el grupo pedagogía y currículo les nutre su reflexión en el campo de la educación artística, hay dos filósofos, hay... que mas...las estudiantes de música, la estudiante de lenguas, esta el profesor de educación física, esta, un licenciado en matemáticas, a mi me parece esta interdisciplinariedad de visión en el sentido que son campos distintos del conocimiento, pero que están convocados por la reflexión pedagógica y curricular, entonces, eso también , llama mucho la atención fue un factor facilitador del proceso de encuentro entre nosotros, no me acuerdo de mas que estén ahí presentes, bueno te mencionado algunos; estos fueron los dos factores que facilitaron, uno que ha dificultado es que en el ultimo tiempo con todos estos procesos de acorte en la universidad nos han restringido al máximo la combinación de labor en el numero de horas, entonces la gente tiene mil y una tarea, entonces tiene muy poco tiempo para dedicarse a la investigación realmente, ese tiempo real que no se lo saque al fin de semana, que no se lo saque a las noches, que sea un trabajo académico no es posible, en este momento, esta muy difícil, entonces eso tiene la presión, de que si el proyecto no tiene la aprobación de Colciencias es por ejemplo o no tiene una aprobación en una convocatoria interna, no se le asigna tiempo, punto, ósea, ahí muere la investigación, no se si las otras personas te lo han dicho, pero ahí muere la investigación la gente no tiene tiempo para eso, entonces es muy dramática, esa es una de las principales dificultades que estamos viviendo incluso ahoritica en la universidad.</p> <p>A nivel nacional, hay un elemento del contexto que facilita y es que como siempre están produciendo eventos de distinto tipo en el país, en el campo de la pedagogía y currículo y de la educación en general, la gente tiene mucho interés de abrirse camino en otras partes, entonces eso estimula mucho a la gente a la escritura, a la misma investigación y a la escritura , eso es como abrir el mundo, a veces el mundo da otras posibilidades, la participación en eventos nacionales e internacionales , motiva mucho, mueve mucho, ese es un factor que facilita el proceso de investigación, pero por otro lado la ausencia de recursos , es decir, uno encuentra que hemos tocado puertas fuera de Colciencias en otras partes y nada, cero, entonces eso desestimula mucho, muchísimo el proceso de investigación, en el contexto nacional el discurso es que es necesaria la investigación, pero muy pocos sus recursos disponibles para hacerla, o no se conoce.</p>	

<p>5. NEAB: ¿Cree que su actividad investigativa ha influido en su vida. Cómo?</p> <p>Muchísimo, para mí la investigación es un camino de vida, te estoy hablando de...yo hice una conferencia hace unos años en la Santiago de Cali, haciendo una revisión de lo que, de que momento empecé yo a comprender porque es importante la investigación para mí y el punto de quiebre no fue la formación en la licenciatura porque tú sabes que las licenciaturas en la década del setenta donde yo me gradué no hacían investigación, ni siquiera se mencionaba el tema, pero yo la conocí a través del movimiento social de mujeres, la investigación, no es la investigación canonizada, digámoslo así, la del canon, sino una investigación que tiene mucho que ver con el modelo investigación acción participación, entonces el movimiento de mujeres me abrió un camino muy grande, para comprender muchas de las cosas que me pasaban a mí, personalmente, y a las mujeres que estaban a mi alrededor, y con las que yo trabajaba con el movimiento de mujeres, entonces desde ese momento , estoy hablando de mil novecientos ochenta para acá , en mi vida la investigación ya hace parte de de mí, y no la veo como una practica institucional exclusivamente, por eso te cuento lo del grupo Complejidad, porque, la investigación tiene como distintos niveles, hay uno institucionalizado la que yo hago aquí en la universidad, pero hay otra que me permite la comprensión profunda de la vida, y el para que yo estoy en este planeta y otras personas que están aquí en este planeta, ejemplo la que te digo la de bucear en las historias de vida, eso ha sido de una riqueza impresionante, en el movimiento social de mujeres, en la década, eso fue muy expedito, se trabajo sobre los grupos de autoconciencia y esos grupos de autoconciencia en la práctica de la investigación era una investigación, muy detenida de las condiciones de las mujeres, para mí la investigación es parte ya de mi vida , pero no la quiero ver solo en el marco de la institucionalización o de lo que yo digo de los cánones, es también una actitud, una actitud frente a la vida, eso de la actitud esta conectado con la palabra comprensión, comprensión profunda, eso es básicamente esas dos palabras, la investigación es para eso, yo le daría otro sentido, bueno , para proponer cosas nuevas, en educación es muy importante porque nos permite desde las muchas mentiras, correr velos, ese es el termino, develar, podemos ver también, la investigación sirve para eso, y también sirve para que la gente poce, para que la gente se sienta muy importante, gane puntos etc...todas esas otras cosas. Yo hago parte del concejo de investigación de la universidad del Cauca, y ese concejo yo digo es un lugar privilegiado, porque allí llega todo tipo de propuestas de investigación de las distintas facultades, entonces uno tiene un panorama, muy interesante de cuales son las preocupaciones que están moviendo el centro, en al región y en la Universidad, en cuanto investigación, y hay mucho de lo de parafernalia, ¿no?, es como una trampa, es como una trampa, no te estoy hablando como coordinadora de allá,</p>	
<p>6. NEAB: Como ha sido el proceso de conformación del grupo?</p> <p>El grupo se inicio cuando yo llegué a la universidad, en el 2003, y surgió de una manera muy bonita, ¿porque?, porque las licenciaturas, acá en la universidad, están organizadas bajo un modelo integrador, que ese modelo integrador tiene unos núcleos de desarrollo, uno de esos núcleos de desarrollo, de practicas investigativas y educación, algo así, no me acuerdo del nombre del núcleo, yo llegue a ese núcleo, ese núcleo es una disposición curricular digámoslo así, para reflexionar en torno a como se estructura la licenciatura, en el campo del núcleo y entonces allí se trabajo los términos pedagogía, didáctica, procesos curriculares, etc..por eso yo llegue allí, en ese núcleo durante el tiempo que yo llegue, de febrero a abril, el núcleo estaba en un proceso de reflexión sobre como cada uno de nosotros había llegado a ser maestro, ¿Por qué?, ¿Qué determinaciones tuvo? estaban en un trabajo de reflexión interna en ese núcleo, de porque habíamos llegado a ser maestros y maestras, entonces todos nos encargamos de presentar cada ocho días, , nuestra historia de cómo llegamos a ser maestros y cada uno lo presentaba de distintos modos, un tiempo muy bello, entonces, cuando yo llegue a la representación de mi historia, como llegue a ser maestra, después yo les propuse, miren , yo tengo esta inquietud, esta investigación, esta idea y quisiera proponer un grupo, un grupo de investigación que se preocupe por estas cosas, entonces a muchas personas le sonó la idea de las que estaban participando allí y a partir de esas reuniones de ese núcleo, surgió el grupo, entonces nos constituimos como grupo oficialmente, oficialmente eso tiene un tramite acá en la universidad, hay que inscribirse en la vicerrectoria de investigaciones, hay que escribir una breve historia de cómo se formo el grupo y se presenta mas o menos la visión del grupo para donde va el grupo, los objetivos y a partir de ahí comenzamos con el seminario, lo que te digo estudiar y ya lo otro que te conté.. pero la génesis esta en ese núcleo de reflexión acerca de la practica pedagógica de cada uno y de cómo cada uno llevo a ser maestro, de todas las personas que estaban en esa reunión del núcleo no todas participaron del grupo, porque la investigación fue abierta y voluntaria, entonces llevo quien quisiera llegar, el que no quiso llegar no llevo y así se constituyo el grupo y el grupo ha venido generando en el departamento, como un polo de atracción, ¿en que sentido? en que reflexiona los temas de pedagogía y currículo y a el viene gente de las distintas licenciaturas , hay licenciaturas con énfasis en ciencias naturales y educación ambiental, licenciatura con énfasis en lengua castellana e ingles, licenciatura en educación artística, licenciatura en matemáticas, entonces a ese grupo llegaron personas de todas las licenciaturas, lo cual me pareció muy interesante porque iban en búsqueda de que el grupo les de la posibilidad de fortalecer su trabajo en las licenciaturas, va de una vía y de la otra, ese es mas o menos el surgimiento del grupo , derivado de ese núcleo inicial, que esta reflexionando sobre porque fue maestro, porque se decidieron ser maestros.</p>	
<p>7. NEAB: Qué otros grupos creen Ustedes, que son sus semejantes en su trabajo? Porque?</p> <p>Yo veo por ejemplo, yo creo que ya hemos hecho un camino en el doctorado si, del grupo CONMOCIÓN, donde esta Pachito, donde esta Eugenia, CONMOCIÓN se llama la obra de ellos, el que dirige Eugenia, allí tenemos puntos de afinidad muy grandes porque tienen un estilo de trabajo parecido, tenemos una afinidad con SEPA, aunque con SEPA, SEPA tiene una cosa muy interesante , SEPA tiene unas características a reportado, y era que aglutinaba personas de distintas facultades y de distintos departamentos, entre otras SEPA tenia mucha nutrición del departamento de educación y pedagogía, entonces SEPA tiene una característica que tiene personas que son de otros grupos, SEPA aglutina , pero el problema de SEPA durante el tiempo de coordinación de Elio Fabio, era un grupo abierto para las tareas, pero cerrado para las decisiones, por lo tanto la gente se replegó, yo misma cuando llegue a SEPA me fue muy bien, abierto para las tareas, pero cuando se comenzaron a tomar decisiones de distinto tipo, no nos fue muy bien en el proceso, yo que me hice a un lado, ves, entonces tenemos afinidades aquí, y hay una tarea por recomponerse, porque de todas maneras el trabajo que se ha hecho en SEPA es muy bueno, hay también afinidad, tenemos afinidad con el grupo, con el estilo de trabajo que hace Lucy, en el grupo porque ella tiene bastantes estudiantes, ella no le llama semillero, en todo caso es como decirte...lo conciben como un espacio de formación, si.. en esto hay afinidad.</p> <p>Y con grupos nacionales tenemos por ahora muy pocos contactos, hemos ido haciendo algunos, pero tenemos muchas distancias , que nosotros vemos, por ejemplo con el Grupo de Historia de la Practica Pedagógica, que era el grupo con el que yo tenía mas contacto que es el de Alberto Martínez, Quiéno, hay ahí unas practicas canibalescas, terribles, entonces, pura distancia, entonces, nada que ver con ellos, ¿Por qué?, porque esas actitudes frente a la investigación y frente a las relaciones académicas son demasiado canibalescas, digámoslo así, entonces muy pocas relaciones en ese sentido con grupos nacionales, y en lo eventos internacionales donde hemos participado nos ha ido bien, pero no, no tenemos grandes ambiciones, yo no soy así, y el grupo pues tiene también un nivel todavía muy pobre, llevamos cuatro años, entonces no creo que tengamos necesidad de estrellarnos, no de salir en una carrera loca.</p> <p>También tenemos relación con el grupo de Educación y Comunicación, de Verónica y Ulises, hay ahí una sinergia, trabajamos en conjunto un proyecto, el de redes de aprendizaje , y con un grupo naciente también, que hay en el departamento se llama sujeto, educación y cultura, de Angélica Rodríguez , que en este momento esta en Bogota con su hija enferma, ese es un grupo también naciente muy interesante, en la que encontramos afinidad por los estilos de trabajo y por la manera en que entendemos la investigación, con ellos acabamos de formular un proyecto para Guambia, y vamos a desarrollarlo allá, donde vamos a hacer un trabajo de investigación de las practicas pedagógicas de los maestros de una escuela indígena , y para ayudarles a pensar, ellos nos han pedido que les ayudemos a pensar el proyecto educativo comunitario de esta escuela, nos aliamos para hacer el trabajo, en si tenemos así vínculos pero hacemos por lo menos tiene que ver conmigo , con mi manera de ser y es que soy un poquito arisca a las grandes alianzas y esas cosas porque eso a veces no, no resultan...ese desboque y esa necesidad de articular yo creo que eso no tiene razón de ser, para mí no tiene sentido.</p> <p>De esta investigación vamos a hacer una publicación que estamos preparando y la gente esta escribiendo juiciosa, es eso, como es un camino de formación para un grupo tan nuevo y con poca experiencia la gente, uno no puede atropellar a la gente tampoco, decir: resultados ya, resultados ya, eso es terrible ósea eso produce crisis en la gente que no la lleva para ningún lado.</p>	
<p>8. NEAB: Que es la investigación para usted?</p> <p>Es un camino, te dije, es un camino de comprensión del mundo de la vida, es una actitud, también lo escribimos en un documento, te lo puedo mostrar hay breve, lo vemos como actitud, como espíritu, como practica, como tarea . (Documento breve)</p>	
<p>9. NEAB: Cómo se ubica el grupo ante ese ideal de investigación?</p> <p>No, bastante lejos, yo creo que esta lejos todavía, pues por lo que te decía ahora, uno no puede atropellar la gente, lo que yo pienso no es lo que es el grupo, el grupo tiene una diversidad como gente muy distinta, hay muchas diversidades aquí en el centro también, pero quizás, en lo que esta escrito una vez que dijimos que entendemos nosotros por investigación, pues hay algunas afinidades no, con respecto a un interés por desmitificar la investigación, no tanto como un camino de enriquecimiento, tanto personal como académico , entonces ahí hay afinidades pero el grupo todavía esta distante de esa visión, la tiene que trabajar mucho, y en el ultimo tiempo la crisis de la universidad nos ha afectado mucho , es impresionante, no se como vamos a sacar ese informe de investigación ahora, con este semestre tan difícil, donde la gente esta como medio partida, porque hemos sido muy protagonistas en el movimiento profesoral, con propuestas, con interrogaciones, con preguntas, porque es que la investigación es un camino de pregunta , y entonces preguntas que incomodan mucho a la gente, entonces en el grupo han habido protagonismos de ese tipo, y eso nos genera también agregados negativos en la Universidad, claro, un grupo conflictivo que hace preguntas incomodadas en las asambleas, en todas esas cosas, este semestre a sido muy difícil, demasiado difícil. El ideal esta ahí, esta por conseguirlo, pero yo creo que hay pueden haber posibilidades de enriquecimiento</p>	
<p>10. NEAB: Cuáles han sido los aportes del grupo a la universidad y a la facultad? Disciplina</p>	

<p>En primer lugar yo creo que un aporte al departamento de educación y pedagogía, en el de situarlo en la reflexión del eje fundamental, como departamento, es decir, situarlo en la preocupación, para que existe el departamento de educación y pedagogía, entonces el grupo le ha ofrecido a todo el departamento que son muchas personas, somos mas de treinta personas en el departamento, una reflexión entorno a lo que es lo pedagógico y que es lo curricular y las relaciones, porque cuando yo llegue a la universidad no se veía igual, si, entonces ese ha sido uno de los aportes, un segundo aporte creo yo, es la presencia del espíritu de trabajo, ese también es un aporte, es como mostrando claramente que es posible hacer academia de otro modo, donde no nos matemos, como personas, ese es un aporte.</p> <p>Porque tú sabes lo que son las academias no y los canibalismos que hay allí...entonces, uno de los ataques frontales que nosotros hacemos contra ese canibalismo, yo digo que ese es visible, puede que no sea tan visible, pero que genera unas relaciones, crea ambientes. Otro aporte creo yo para este doctorado en la línea ya en lo más académico, nosotros hemos hecho aportes a tres p son: a todas las licenciaturas, a las especializaciones que hay en la facultad que son: la especialización en educación matemática, en educación multicultural, y en pedagogía de lectura y escritura, a los programas de postgrados en docencia universitaria se llaman esos diplomados, al doctorado en la línea de investigación que denominamos ahora Sujetos, saber pedagógico y ciencias y fuera de estos tres, cuando se organiza postgrados académicos a algunas facultades, hemos estado en salud, trabajando lo pedagógico, hemos estado en ingeniería trabajando lo pedagógico, hemos estado en esta en estas dos fuere levemente en industrial y en derecho, hemos tocado todas estas facultades, con asesorías, en la de artes, no se ven, pero hemos ido marcando ahí un camino, estos serían los aportes básicamente y hay escritas de las ponencias, es el trabajo que vamos a producir ahora y bueno, pero este punto para situar lo pedagógico en su lugar en la universidad, poner una reflexión sobre lo pedagógico en los programas han impactado a nivel regional, A nivel regional institucionalmente, en las escuelas normales, también, pero de todas maneras aquí hay unos convenios, con las escuelas normales y el grupo participa a miembros en algunos procesos con las escuelas normales,</p>	
--	--

<p>11. NEAB: Plantee todo lo que se le viene a la mente sobre practicas investigativas.</p> <p>No se me viene nada a la mente... ¡practicas investigativas! todo esto que te he dicho acá, el termino practicas es como tan amplio, pero yo creo todo esto que te he dicho acá, es decir no es, no se me viene a la mente una visión restringida, sino una visión muy amplia y también se me viene la desmitificación de la investigación, cuando yo digo practica investigativa, estoy pensando que me salgo del lugar común de la investigación como algo exclusivo de unos personajes iluminados y se sitúa en seres humanos de carne y hueso, ósea veo practica investigativa como un proceso encarnado, encarnado claro, lo digo por ejemplo, cuando te digo esto lo pienso por ejemplo en los estudiantes que hacen parte del grupo y que en sus evaluaciones a veces dicen eso, por primera vez yo entendí que la investigación no es nada del otro mundo y que no es una cosa tan elevada como yo me la imaginaba, hablando de los muchachos que son parte del grupo. Lo veo de ese modo no...se vienen esas primeras ideas.</p>	
---	--

<p>12. NEAB: Publicaciones importantes personales y/o del Grupo, que los identifique.</p> <p>Yo creo que con la que mas nos sentimos identificados es con las ponencias y en una de ellas especialmente que hicimos para un evento aquí en el doctorado, que fue seminario en líneas de investigación, quizá no ha tenido la gran divulgación fue publicada en Iered pero es muy interesante porque allí hicimos una aproximación critica al concepto de currículo, las primeras con las que el grupo empezó, que ha dado mucho para los mismos diplomados, para todo esto, pero se volvió una fuente de trabajo muy interesante, esa pequeña publicación. La del modulo del seminario.</p>	
--	--

ANEXO C Primera Nominación de los discursos de los profesores Investigadores-Modelo

RUDECOLOMBIA – UCAUCA
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
REPRESENTACIONES SOCIALES Y PRÁCTICAS INVESTIGATIVAS EN EDUCACIÓN

E. 1.1	
<p>1. NEAB: A que grupos pertenecen actualmente?</p> <p>Además del grupo de Pedagogía y Currículo he pertenecido siempre, desde que llegue acá a la universidad al SEPA desde allí he tenido al principio un vínculo directo, al comienzo mas estrecho y en el ultimo tiempo, en los dos últimos años menos porque asumí las tareas de coordinación del doctorado.</p> <p>¿Cómo grupos de investigación dices tu u otro tipo de grupos? porque también trabajo en Cali en un grupo que se llama Complejidad ese grupo no se rotula como de investigación, pero lo que nosotras hacemos en ese grupo es investigación de nuestra propia vida, entonces yo también diría que es un grupo de investigación, pero nunca lo hemos rotulado y no está institucionalizado en ningún lugar, el único lugar que tiene es en cada una de las personas que asistimos a este grupo y lo hacemos por puro desé de profundizar en el conocimiento de nosotras mismas y de la vida de nosotros, y hablo en femenino porque no hay hombres, hubo hombres pero ellos no aguantaron el ritmo que impusimos porque en el ritmo que pusimos había escritura permanente de nuestras historias de vida, es decir, el eje es la historia de vida n, la vamos escribiendo, no hay un modelo, no hay un método, entonces esto no lo resistieron mucho los muchachos que habían allí en ese grupo, esas son las experiencias de grupo que tengo así, como en este momento puntualmente</p>	<p>Método de trabajo en grupo</p>
<p>2. NEAB: Cómo grupo investigación, que hacen y para que lo hacen?</p> <p>En el grupo de investigación Pedagogía y Currículo nosotros iniciamos estudiando, lo primero que dijimos nosotros es estudiar, generamos un seminario interno de estudio, es decir nosotros empezamos, el grupo no empezó diciendo nos proponemos un proyecto, sino que empezamos fortaleciendo el grupo a través de un estudio permanente porque eso es algo que hemos hecho siempre, como un seminario permanente, ¿porque? porque cuando yo llegue aquí a la universidad yo sentí que había una fragilidad en las personas interesadas en participar en el grupo, una fragilidad teórica y esa fragilidad la enfrentamos con el estudio, y fue un poco fuerte la exigencia porque nos pusimos lectura de libros completos, como en un afán porque nos pusieramos a construir un lenguaje común en el campo de la pedagogía y del currículo, esas dos, esa es una de las cosas que hacemos en el grupo, bueno, a partir de eso entonces apareció la posibilidad ya en la dinámica del seminario apareció la posibilidad de presentar un proyecto a colciencias, entonces construimos el proyecto.</p> <p>¿Cómo hicimos esto? lo construimos colectivamente cosa difícil, porque las personas que estaban allí no tenían todas la misma experiencia, de elaborar un proyecto de investigación, escribirlo, fundamentarlo, lo fundamentamos teóricamente desde el seminario, pero la escritura, eso de construir objetivos, eso de definir claramente metas, el presupuesto os puntos de ese proyecto, los resultados que pedía COLCIENCIAS, el presupuesto, todas esas minucias que son tan demandantes, no tenía experiencia en eso, entonces ese proyecto fue una acción que permitió aprendizaje, ese proyecto no nos lo aprobaron a pesar de que tuvo una muy buena evaluación, quizá por el tema o lo que fuera, entonces cogimos ese proyecto y lo partimos por pedazos, pedazos no es muy diferente, no son pedazos son fases del proyecto y una de esas fases la presentamos a una convocatoria interna de la vicerrectoría de investigaciones y nos lo aprobaron.</p> <p>Entonces, ¿Qué hacemos también? poner a funcionar ese proyecto como lo hemos hecho, hemos hecho trabajo documental, con la gente fuimos a Bogota, el grupo fue a Bogota y estubo, digámoslo así: viví la experiencia de trabajar con fuentes primarias de la década del sesenta, mirando archivos, y en colectivo, todo este tiempo, como un año largo analizado esos documentos en una sesión permanente cada ocho días sin falta, donde cada uno construye una ficha que la comparte en el grupo y esto arrojo cuatro ponencias que nos aprobaron para el evento de Buenos Aires, al cual iremos, cuatro ponencias salieron de ese trabajo, y entonces que hacemos también, escritura de ponencias y socialización de eso en distintos eventos, y también hemos hecho otra cosa que me parece que es muy importante, y es que en algunos de los semestres, nos reunimos y nos hacemos la pregunta: de la investigación que le aporta esto a, el curso xxx de estos hecho que yo voy a dar, en tal, licenciatura, o en la especialización o en el doctorado, esa parte que mantenemos es esencial, porque estamos diciendo hay, que de la investigación que estamos realizando nutre los procesos de la docencia, buscando la integración básicamente, entonces eso es las cosas que hacemos...¿que mas hacemos?, encontramos, evaluar, nosotros hacemos una reunión de evaluación, cada semestre y nos reunimos a fiestear también, nosotros hacemos una fiesta, nos reunimos a comer o a lo que sea, hacemos una actividad de ese tipo, hacemos como evaluaciones a veces, en el ultimo tiempo a sido menos por esa circunstancia mía tan desafortunada de estar en la coordinación, porque esto me lleva mucho tiempo, imagínese, para el trabajo de grupo, increíble, se supone que el doctorado es para la investigación, pero la administración en el doctorado te roba miles de horas para lo esencial que es la investigación, esta es una de las razones por las cuales yo decidí renunciar.</p> <p>Y todas estas actividades para que lo hacen, cual es el sentido. Que buena pregunta esa, cuando empezamos el grupo, esta escrito, te puedo dar un texto de eso, es muy sencillo, esta escrito, cuando nosotros empezamos el grupo, nosotros dijimos algo que: la investigación y el trabajo que hagamos en el grupo es una disculpa, es un pretexto para el encuentro humano, eso es muy ideal, suena muy bonito, suena muy ideal, pero así hemos tratado de trabajar, por lo menos yo desde la coordinación de ese grupo, es decir, no es para parecer muy doctos en la materia, es como para aprovechar ese espacio y que haya de verdad un encuentro humano que significa, por lo menos, casi todos, en esas primeras sesiones, que hicimos, la gente hablo de que quería estar en el grupo porque quería aprender, segundo, para otorgarle sentido a su trabajo, a esa labor, a esa docencia que se hace aquí en la Universidad, para ano volverse un sujeto repetitivo, de costas o de lo que otros digan, sino ser capaz de integrar eso que investiga, a su propia docencia, básicamente para eso hacemos eso, en realidad, yo no le encontraría otro sentido, por eso, mantenemos diferencias digo yo, con las convocatorias de COLCIENCIAS, porque COLCIENCIAS cada vez hace mas una especie de convocatorias mas apretadas, en las que un grupo debe ser tan supremamente eficiente que debe tener cosas listas, cierto, y entonces el hecho de elucubrar un poco, de bien con la gente, de encontrarse en el grupo, no da tiempo para eso, porque cada vez pide mayor eficiencia, eficiencia, resultados, resultados, y entonces se va desdibujando ese propósito del para que, se va desdibujando por esa misma dinámica, entonces uno comienza a pensar, si uno le apunta o no a esas convocatorias, por ejemplo en la pasada convocatoria de COLCIENCIAS, no quisimos participar, era imposible, además, de no querer, era imposible, porque con la nueva modalidad del anteproyecto, del proyecto, de entrar en la dinámica de una carrera loca cuando la universidad esta en una crisis tan grande, entonces par que?, yo creo que eso esta escrito, yo te lo puedo mostrar en una hojita muy sencilla, en donde, hicimos eso, escribimos eso,</p>	<p>Método de trabajo de grupo</p> <p>Experiencia trabajo en grupo</p> <p>Método de trabajo en grupo</p> <p>productividad</p> <p>Método de trabajo del grupo</p> <p>Sentido de la investigación</p> <p>Sentido de la investigación</p> <p>contrasentido</p>
<p>3. NEAB: Cómo se distribuye el trabajo dentro del grupo?</p> <p>Somos como trece personas, que ahora han ingresado estudiantes, bueno, hay una labor de coordinación, que es la que hago yo, pero, nos distribuimos el trabajo, he tratado, pero esto no ha sido tan posible, de ser muy equitativos, es decir que todo no recaiga sobre mis hombros, entonces, ejemplo, para el proyecto que presentamos a la vicerrectoría de investigaciones interno, la dirección de ese proyecto recayó sobre otra persona que no era yo, es decir, se planteo que otra persona, fuera el coordinador de ese proyecto, si, lo dirigiera, esa es una manera de empezar a distribuir funciones, el proceso de investigación misma documental, se distribuyo en el grupo para todas las personas incluidas los estudiantes, y a los estudiantes les dimos un espacio, los estudiantes aquí no tienen la característica de lo que hacen otros estudiantes en otros grupos que yo he visto, que hacen en otros grupos los estudiantes?, le cargan ladrillo al grupo, habíamos así, tu me entiendes lo que es cargar ladrillo, ósea hacen el trabajo sucio,</p> <p>y digamos hay como unas jerarquías dentro del grupo, en nuestro grupo intentamos que cuando llegaran los estudiantes, que llegaron con un deseo de aprender también y de formarse, es decir ese espacio de grupo de investigación es un espacio de formación porque a ellos les vale eso como curso en las licenciaturas donde están, por ejemplo tenemos un estudiante de música, la licenciatura le acepta estar en el grupo, realizar las tareas del grupo, y eso valérselo como curso de pedagogía porque el grupo esta centrado en el tema de pedagogía y así otra estudiante, entonces, estos estudiantes, nosotros hemos tratado de que sean iguales con nosotros, eso es un ideal pero así lo hemos planteado, entonces el estudiante asume las mismas tareas en el proceso de la investigación como una serie de documentos, se hizo una preparación del grupo de cómo leer esos documentos, estuvieron en la recolección de los documentos, fueron a Bogota, fueron a Cali a buscar la documentación también, igual que el resto y han hecho el trabajo de escritura también, obviamente que no es igual de buena que la de otras personas, pero eso no es problema, entonces lo que hacemos es intentar, intentar, no siempre se logra, de hacer un trabajo de equidad dentro del grupo y de que sea un espacio de formación también, por eso los estudiantes están muy felices, es decir, los pelados que están, tenemos tres estudiantes, que han</p>	<p>Gestión y estilos de trabajo de grupo</p> <p>Investigación formativa</p>

<p>llegado por iniciativa propia al grupo, de distintas licenciaturas, dos de música y una de lenguas modernas y tenemos unos profesores de básica también, esta el profesor Tousem que es de una escuela rural, y teníamos a una profesora de la Normal pero ella no pudo volver por todas las circunstancias que ocurrieron con la avalancha del río Páez, ella no ha vuelto,</p> <p>pero esa es la idea, es decir tratar de distribuir la responsabilidad con el grupo incluso de la estructura de las ponencias, es decir si alguien en el grupo si se propone hacer una ponencia la presenta al grupo y la discutimos , el es autor, pero representa también al grupo, el es autor, es responsable de lo que esta escribiendo pero también representa de cierto modo al grupo y así lo hemos hecho por ejemplo para lo de Paipa, lo hicimos así, en el evento de Paipa hubo varias ponencias del grupo colocadas de ese modo o a veces se escritura a dos manos o a tres manos, máximo tres manos, mas allá es muy difícil, así lo hacemos, no lo hemos logrado del todo, a veces han habido crisis por ejemplo de yo querer renunciar a la coordinación , pues porque yo estaba en el doctorado, entonces son demasiadas cosas, entonces, así mas o menos trabajamos</p>	<p>espacio de formación</p> <p>Gestión y estilos de trabajo de grupo</p>
<p>4. NEAB: Que condiciones facilitan o dificultan el desarrollo de su actividad investigativa a nivel institucional o en el contexto nacional?</p> <p>Hay condiciones que han dificultado, haber, en el comienzo del surgimiento del grupo hubo condiciones que facilitaron que están referidas a que la universidad le otorgo a las personas miembros del grupo, tiempos asignados de labor para el trabajo del grupo, eso fue, digamos, yo lo diría en dos fases, en la primera fase fue una circunstancia que facilito el desarrollo del trabajo en el grupo, esa es una, y otra el deseo que tuvo la gente, la gente llevo al grupo por el deseo de aprender yo creo que ese es un elemento que facilito y también hay otro elemento que facilita el desarrollo del grupo,</p> <p>y es que ese es un grupo característico que viene de distintas disciplinas, hay artistas, que están interesados en el tema de la educación artística, pero piensan que el grupo pedagogía y currículo les nutre su reflexión en el campo de la educación artística, hay dos filósofos, hay... que mas...las estudiantes de música, la estudiante de lenguas, esta el profesor de educación física, esta, un licenciado en matemáticas, a mi me parece esta interdisciplinariedad de visión en el sentido que son campos distintos del conocimiento, pero que están convocados por la reflexión pedagógica y curricular, entonces, eso también , llama mucho la atención fue un factor facilitador del proceso de encuentro entre nosotros, no me acuerdo de mas que estén ahí presentes, bueno te mencionado algunos;</p> <p>estos fueron los dos factores que facilitaron, uno que ha dificultado es que en el ultimo tiempo con todos estos procesos de acorte en la universidad nos han restringido al máximo la combinación de labor en el numero de horas, entonces la gente tiene mil y una tarea, entonces tiene muy poco tiempo para dedicarse a la investigación realmente, ese tiempo real que no se lo saque al fin de semana, que no se lo saque a las noches, que sea un trabajo académico no es posible, en este momento, esta muy difícil, entonces eso tiene la presión, de que si el proyecto no tiene la aprobación de Colciencias es por ejemplo o no tiene una aprobación en una convocatoria interna, no se le asigna tiempo, punto, ósea, ahí muere la investigación, no se si las otras personas te lo han dicho, pero ahí muere la investigación la gente no tiene tiempo para eso, entonces es muy dramática, esa es una de las principales dificultades que estamos viviendo incluso ahorita en la universidad,</p> <p>A nivel nacional, hay un elemento del contexto que facilita y es que como siempre están produciendo eventos de distinto tipo en el país, en el campo de la pedagogía y currículo y de la educación en general, la gente tiene mucho interés de abrirse camino en otras partes, entonces eso estimula mucho a la gente a la escritura, a la misma investigación y a la escritura , eso es como abrir el mundo, a veces el mundo da otras posibilidades, la participación en eventos nacionales e internacionales , motiva mucho, mueve mucho, ese es un factor que facilita el proceso de investigación, pero por otro lado la ausencia de recursos , es decir, uno encuentra que hemos tocado puertas fuera de Colciencias en otras partes y nada, cero, entonces eso desestimula mucho, muchísimo el proceso de investigación, en el contexto nacional el discurso es que es necesaria la investigación, pero muy pocos sus recursos disponibles para hacerla, o no se conoce...</p>	<p>Relación Universidad Grupo: CONTEXTO</p> <p>Interdisciplinariedad del grupo: interacciones</p> <p>Relación universidad grupo: CONTEXTO</p> <p>productividad</p>
<p>5. NEAB: ¿Cree que su actividad investigativa ha influido en su vida. Cómo?</p> <p>Muchísimo, para mi la investigación es un camino de vida, te estoy hablando de...yo hice una conferencia hace unos años en la Santiago de Cali, haciendo una revisión de lo que, de que momento empecé yo a comprender porque es importante la investigación para mi vida y el punto de quiebre no fue la formación en la investigación porque tu sabes que las licenciaturas por la década del setenta donde yo me gradué no hacían investigación, ni siquiera se mencionaba el tema, pero yo la conocí a través del movimiento social de mujeres, la investigación, no es la investigación canonizada, digámoslo así, la del canon, sino una investigación que tiene mucho que ver con el modelo investigación acción participación, entonces el movimiento de mujeres me abrió un camino muy grande, para comprender muchas de las cosas que me pasaban a mi, personalmente, y a las mujeres que estaban a mi alrededor, y con las que yo trabajaba con el movimiento de mujeres, entonces desde ese momento , estoy hablando de mil novecientos ochenta para acá , en mi vida la investigación ya hace parte de de mi, y no la veo como una practica institucional exclusivamente, por eso te cuento lo del grupo Complejidad, porque, la investigación tiene como distintos niveles, hay uno institucionalizado la que yo hago aquí en la universidad, pero hay otra que me permite la comprensión profunda de la vida, y el para que yo estoy en este planeta y otras personas que están aquí en este planeta, ejemplo la que te digo la de bucear en las historias de vida, eso ha sido de una riqueza impresionante, en el movimiento social de mujeres, en la década, eso fue muy expedito, se trabajo sobre los grupos de autoconciencia y esos grupos de autoconciencia en la practica de la investigación era una investigación, muy detenida de las condiciones de las mujeres, para mi la investigación es parte ya de mi vida , pero no la quiero ver solo en el marco de la institucionalización o de lo que yo digo de los cánones, es también una actitud, una actitud frente a la vida, eso de la actitud esta conectado con la palabra comprensión, comprensión profunda, eso es básicamente esas dos palabras, la investigación es para eso, yo le daría otro sentido, bueno , para proponer cosas nuevas, en educación es muy importante porque nos permite desde las muchas mentiras, correr velos, ese es el termino, develar, podemos ver también, la investigación sirve para eso, y también sirve para que la gente poee, para que la gente se sienta muy importante, gane puntos etc...todas esas otras cosas. Yo hago parte del concejo de investigación de la universidad del Cauca, y ese concejo yo digo es un lugar privilegiado, porque allí llega todo tipo de propuestas de investigación de las distintas facultades, entonces uno tiene un panorama, muy interesante de cuales son las preocupaciones que están moviendo el centro, en al región y en la Universidad, en cuanto investigación, y hay mucho de lo de parafernalia, ¿no?, es como una trampa, es como una trampa, no te estoy hablando como coordinadora de allá,</p>	<p>Camino de Vida: Subjetividades</p>
<p>6. NEAB: Como ha sido el proceso de conformación del grupo?</p> <p>El grupo se inicio cuando yo llegué a la universidad, en el 2003, y surgió de una manera muy bonita, ¿porque?, porque las licenciaturas, acá en la universidad, están organizadas bajo un modelo integrador, que ese modelo integrador tiene unos núcleos de desarrollo, uno de esos núcleos de llama, de practicas investigativas y educación, algo así, no me acuerdo del nombre del núcleo, yo lleve a ese núcleo, ese núcleo es una disposición curricular digámonoslo así, para reflexionar en torno a como se estructura la licenciatura, en el campo del núcleo y entonces allí se trabajo los términos pedagogía, didáctica, procesos curriculares, etc...por eso yo lleve allí, en ese núcleo durante el tiempo que yo lleve, de febrero a abril, el núcleo estaba en un proceso de reflexión sobre como cada uno de nosotros había llegado a ser maestro, ¿Por qué?, ¿Qué determinaciones tuvo? estaban en un trabajo de reflexión interna en ese núcleo, de porque hablamos llegado a ser maestros y maestras, entonces todos nos encargamos de presentar cada ocho días, , nuestra historia de cómo llegamos a ser maestros y cada uno lo presentaba de distintos modos, un tiempo muy bello, entonces, cuando yo lleve a la representación de mi historia, como llegue a ser maestra, después yo les propuse, miren , yo tengo esta inquietud, esta investigación, esta idea y quisiera proponer un grupo, un grupo de investigación que se preocupe por estas cosas, entonces a muchas personas le sonó la idea de las que estaban participando allí y a partir de esas reuniones de ese núcleo, surgió el grupo, entonces nos constituimos como grupo oficialmente, oficialmente eso tiene un tramite acá en la universidad, hay que inscribirse en la vicerrectoria de investigaciones, hay que escribir una breve historia de cómo se formo el grupo y se presenta mas o menos la visión del grupo para donde va el grupo, los objetivos y a partir de ahí comenzamos con el seminario, lo que te digo estudiar y ya lo otro que te conté.. pero la génesis esta en ese núcleo de reflexión acerca de la practica pedagógica de cada uno y de cómo cada uno llevo a ser maestro, de todas las personas que estaban en esa reunión del núcleo no todas participaron del grupo, porque la investigación fue abierta y voluntaria, y quisiera llegar, el que no quiso llegar no llevo y así se constituyo el grupo y el grupo ha venido generando en el departamento, como un polo de atracción, ¿en que sentido? en que reflexiona los temas de pedagogía y currículo y a el viene gente de las distintas licenciaturas , hay licenciaturas con énfasis en ciencias naturales y educación ambiental, licenciatura con énfasis en lengua castellana e ingles, licenciatura en educación artística, licenciatura en matemáticas, entonces a ese grupo llegaron personas de todas las licenciaturas, lo cual me pareció muy interesante porque iban en búsqueda de que el grupo les de la posibilidad de fortalecer su trabajo en las licenciaturas, va de una vía y de la otra, ese es mas o menos el surgimiento del grupo , derivado de ese núcleo inicial, que esta reflexionando sobre porque fue maestro, porque se decidieron ser maestros.</p>	<p>Experiencia de trabajo de grupo</p> <p>Interdisciplinariedad</p>
<p>13. NEAB: Qué otros grupos creen Ustedes, que son sus semejantes en su trabajo? Porque?</p> <p>Yo veo por ejemplo, yo creo que ya hemos hecho un camino en el doctorado si, del grupo CONMOCIÓN, donde esta Pachito, donde esta Eugenia, CONMOCIÓN se llama la obra de ellos, el que dirige Eugenia, allí tenemos puntos de afinidad muy grandes porque tienen un estilo de trabajo parecido, tenemos una afinidad con SEPA, aunque con SEPA, SEPA tiene una cosa muy interesante , SEPA tiene unas características a reportado, y era que aglutinaba personas de distintas facultades y de distintos departamentos, entre otras SEPA tenia mucha nutrición del departamento de educación y pedagogía, entonces SEPA tiene una característica que tiene personas que son de otros grupos, SEPA aglutina , pero el problema de SEPA durante el tiempo de coordinación de Elio Fabio, era un grupo abierto para las tareas, pero cerrado para las decisiones, por lo tanto la gente se replegó, yo misma cuando lleve a SEPA me fue muy bien, abierto para las tareas,</p>	<p>Gestión y Estilos de Trabajo</p>

<p>pero cuando se comenzaron a tomar decisiones de distinto tipo, no nos fue muy bien en el proceso, yo que me hice a un lado, ves, entonces tenemos afinidades aquí, y hay una tarea por recomponerse, porque de todas maneras el trabajo que se ha hecho en SEPA es muy bueno, hay también afinidad, tenemos afinidad con el grupo, con el estilo de trabajo que hace Lucy, en el grupo porque ella tiene bastantes estudiantes, ella no le llama semillero, en todo caso es como decirte...lo conciben como un espacio de formación, si,, en esto hay afinidad.</p> <p>Y con grupos nacionales tenemos por ahora muy pocos contactos, hemos ido haciendo algunos, pero tenemos muchas distancias, que nosotros vemos, por ejemplo con el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, que era el grupo con el que yo tenía mas contacto que es el de Alberto Martínez, Quiceno, hay ahí unas prácticas canibalescas, terribles, entonces, pura distancia, entonces, nada que ver con ellos, ¿Por qué?, porque esas actitudes frente a la investigación y frente a las relaciones académicas son demasiado canibalescas, digámoslo así, entonces muy pocas relaciones en ese sentido con grupos nacionales, y en lo eventos internacionales donde hemos participado nos ha ido bien, pero no, no tenemos grandes ambiciones, yo no soy así, y el grupo pues tiene también un nivel todavía muy pobre, llevamos cuatro años, entonces no creo que tengamos necesidad de estrellarnos, no de salir en una carrera loca.</p> <p>También tenemos relación con el grupo de Educación y Comunicación, de Verónica y Ulises, hay ahí una sinergia, trabajamos en conjunto un proyecto, el de redes de aprendizaje, y con un grupo naciente también, que hay en el departamento se llama sujeto, educación y cultura, de Angélica Rodríguez, que en este momento está en Bogotá con su hija enferma, ese es un grupo también naciente muy interesante, en la que encontramos afinidad por los estilos de trabajo y por la manera en que entendemos la investigación, con ellos acabamos de formular un proyecto para Guambia, y vamos a desarrollarlo allá, donde vamos a hacer un trabajo de investigación de las prácticas pedagógicas de los maestros de una escuela indígena, y para ayudarles a pensar, ellos nos han pedido que les ayudemos a pensar el proyecto educativo comunitario de esta escuela, nos aliamos para hacer el trabajo, en sí tenemos así vínculos pero hacemos por lo menos tiene que ver conmigo, con mi manera de ser y es que soy un poquito arisca a las grandes alianzas y esas cosas porque eso a veces no, no resultan...ese desboque y esa necesidad de articular yo creo que eso no tiene razón de ser, para mí no tiene sentido.</p> <p>De esta investigación vamos a hacer una publicación que estamos preparando y la gente está escribiendo juiciosa, es eso, como es un camino de formación para un grupo tan nuevo y con poca experiencia la gente, uno no puede atropellar a la gente tampoco, decir: resultados ya, resultados ya, eso es terrible ósea eso produce crisis en la gente que no la lleva para ningún lado</p>	<p>Gestión y Estilos de Trabajo</p> <p>Gestión y Estilos de Trabajo</p>
<p>14. NEAB: Que es la investigación para usted?</p> <p>Es un camino, te dije, es un camino de comprensión del mundo de la vida, es una actitud, también lo escribimos en un documento, te lo puedo mostrar hay breve, lo vemos como actitud, como espíritu, como práctica, como tarea. (Documento breve)</p>	<p>Camino de Vida</p> <p>Subjetividades</p>
<p>15. NEAB: Cómo se ubica el grupo ante ese ideal de investigación?</p> <p>No, bastante lejos, yo creo que está lejos todavía, pues por lo que te decía ahora, uno no puede atropellar a la gente, lo que yo pienso no es lo que es el grupo, el grupo tiene una diversidad como gente muy distinta, hay muchas diversidades aquí en el centro también, pero quizás, en lo que está escrito una vez que dijimos que entendemos nosotros por investigación, pues hay algunas afinidades no, con respecto a un interés por desmitificar la investigación, no tanto como un camino de arrosos sino que es un camino de enriquecimiento, tanto personal como académico, entonces ahí hay afinidades pero el grupo todavía está distante de esa visión, la tiene que trabajar mucho, y en el último tiempo la crisis de la universidad nos ha afectado mucho, es impresionante, no se como vamos a sacar ese informe de investigación ahora, con este semestre tan difícil, donde la gente está como medio partida, porque hemos sido muy protagonistas en el movimiento profesoral, con propuestas, con interrogaciones, con preguntas, porque es que la investigación es un camino de pregunta, y entonces preguntas que incomodan mucho a la gente, entonces en el grupo han habido protagonismos de ese tipo, y eso nos genera también agregados negativos en la Universidad, claro, un grupo conflictivo que hace preguntas incómodas en las asambleas, en todas esas cosas, este semestre a sido muy difícil, demasiado difícil. El ideal está ahí, está por conseguirlo, pero yo creo que hay pueden haber posibilidades de enriquecimiento</p>	<p>Camino de Vida</p> <p>Subjetividades</p> <p>Camino de preguntas-Subjetividades</p>
<p>16. NEAB: Cuáles han sido los aportes del grupo a la universidad y a la facultad? Disciplina</p> <p>En primer lugar yo creo que un aporte al departamento de educación y pedagogía, en el de situarlo en la reflexión del eje fundamental, como departamento, es decir, situarlo en la preocupación, para que existe el departamento de educación y pedagogía, entonces el grupo le ha ofrecido a todo el departamento que son muchas personas, somos más de treinta personas en el departamento, una reflexión entorno a lo que es lo pedagógico y que es lo curricular y las relaciones, porque cuando yo llegue a la universidad no se veía igual, si, entonces ese ha sido uno de los aportes, un segundo aporte creo yo, es la presencia del espíritu de trabajo, ese también es un aporte, es como mostrando claramente que es posible hacer academia de otro modo, donde no nos matemos, como personas, ese es un aporte.</p> <p>Porque tú sabes lo que son las academias no y los canibalismos que hay allí...entonces, uno de los ataques frontales que nosotros hacemos contra ese canibalismo, yo digo que ese es un aporte, no tan visible, puede que no sea tan visible, pero que genera unas relaciones, crea ambientes. Otro aporte creo yo para este doctorado en la línea ya en lo más académico, nosotros hemos hecho aportes a tres programas que son: a todas las licenciaturas, a las especializaciones que hay en la facultad que son: la especialización en educación matemática, en educación multicultural, y en pedagogía de lectura y escritura, a los diplomados que organiza postgrados en docencia universitaria se llaman esos diplomados, al doctorado en la línea de investigación que denominamos ahora Sujetos, saber pedagógico y ciencias y fuera de estos tres, cuatro programas que son programas académicos a algunas facultades, hemos estado en salud, trabajando lo pedagógico, hemos estado en ingeniería trabajando lo pedagógico, hemos estado en esta en estas dos fuertemente y las levemente en industrial y en derecho, hemos tocado todas estas facultades, con asesorías, en la de artes, no se ven, pero hemos ido marcando ahí un camino, estos serían los aportes básicamente y hay producciones escritas de las ponencias, es el trabajo que vamos a producir ahora y bueno, pero este punto para situar lo pedagógico en su lugar en la universidad, poner una reflexión sobre lo pedagógico en los programas. En que más han impactado a nivel regional, A nivel regional institucionalmente, en las escuelas normales, también, pero de todas maneras aquí hay unos convenios, con las escuelas normales y el grupo participa a través de sus miembros en algunos procesos con las escuelas normales,</p>	<p>Aporte del Grupo</p> <p>Aportes del grupo</p>
<p>17. NEAB: Plantee todo lo que se le viene a la mente sobre prácticas investigativas.</p> <p>No se me viene nada a la mente... ¡prácticas investigativas! todo esto que te he dicho acá, el término prácticas es como tan amplio, pero yo creo todo esto que te he dicho acá, es decir no es, no se me viene a la mente una visión restringida, sino una visión muy amplia y también se me viene la resmitificación de la investigación cuando yo digo práctica investigativa, estoy pensando que me salgo del lugar común de la investigación como algo exclusivo de unos personajes iluminados y se sitúa en seres humanos de carne y hueso, ósea veo práctica investigativa como un proceso encarnado, encarnado claro, lo digo por ejemplo, cuando te digo esto lo pienso por ejemplo en los estudiantes que hacen parte del grupo y que en sus evaluaciones a veces dicen eso, por primera vez yo entendí que la investigación no es nada del otro mundo y que no es una cosa tan elevada como yo me la imaginaba, hablando de los muchachos que son parte del grupo. Lo veo de ese modo no...se vienen esas primeras ideas.</p>	<p>Concepción de Prácticas Investigativas</p>
<p>18. NEAB: Publicaciones importantes personales y/o del Grupo, que los identifique.</p> <p>Yo creo que con la que más nos sentimos identificados es con las ponencias y en una de ellas especialmente que hicimos para un evento aquí en el doctorado, que fue seminario en líneas de investigación, quizá no ha tenido la gran divulgación fue publicada en Iered pero es muy interesante porque allí hicimos una aproximación crítica al concepto de currículo, las primeras con las que el grupo empezó, que ha dado mucho para los mismos diplomados, para todo esto, pero se volvió una fuente de trabajo muy interesante, esa pequeña publicación. La del módulo del seminario.</p>	

ANEXO D Ordenamiento. Ordenamiento de discursos a partir de afinidades – Modelo de tres entrevistas sobre Sentido de la Investigación)

RUDECOLOMBIA – UCAUCA
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
REPRESENTACIONES SOCIALES Y PRÁCTICAS INVESTIGATIVAS EN EDUCACIÓN
CUADRO Nro. **RS. SENTIDO DE LA INVESTIGACIÓN: CONCEPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN / CONCEPCIÓN DE LAS PRÁCTICAS INVESTIGATIVAS /**

ORIGEN DEL GRUPO / ACERCAMIENTO A LA INVESTIGACIÓN

E.1.4	Origen del grupo
<p>El grupo Conmoción se inició como un seminario de profesores del departamento de educación física, ... una fue constituir el grupo de salud y de motricidad, porque el grupo de salud y motricidad, es decir las personas que nos constituimos en un grupo, inicialmente como subgrupo y luego ya en un grupo nos dimos cuenta que la salud y las cosas que trabajamos en salud y educación tenemos muchas cosas en común que compartir que son de tipo digamos epistemológico, si lo queremos hablar desde el punto de vista de la labor intelectual que es buscar las raíces epistemológicos que une a los profesionales de la salud y la educación, reconociendo que todo profesional de la salud es un educador y que los profesionales de la educación tienen mucho que ver con la salud humana, no entendida como medicina sino como bienestar,</p> <p>Hacemos esto, Porque compartimos un sueño, es decir no solo es la parte argumentativa intelectual, técnica o lo que puede ser una propuesta investigativa integradora de diferentes miradas de hacer ciencia que recogen lo subjetivo y lo objetivo, sino es fundamentalmente, porque todos tenemos una especie de utopía compartida de sueño de ideal frente a nuestra vida personal trascendentemente, frente a nuestra labor universitaria y también frente a el mundo en el que estamos viviendo, en estas tres dimensiones y en la labor que nosotros estuvimos haciendo, nosotros estuvimos haciendo un trabajo de reflexión sobre lo que es el significado para nosotros de la motricidad, nos dimos cuenta que ejes como el amor, la convivencia y la ecología eran fundantes de ese sueño que nosotros compartimos, claro que cada cual tiene sus matices en cuanto lo que han sido sus trayectorias de vida, pero lo que nos une es un ideal, un ideal que tiene que ver con contribuir a la formación de nosotros mismos como seres humanos, digamos de una manera más crítica, creativa y aportante a nosotros mismos y la comunidad, trabajar con otras personas, educandos en una universidad que ofrece cosas muy clásicas, donde cada vez se cae mas en lo rutinario y en lo técnico y en lo sinsentido, es decir que se hace porque alguien tiene que hacer de administrador, de médico, de abogado, de contador y las metas de los seres humanos parecieran ser cada vez mas materialistas y porque creemos que el mundo, que el planeta ha entrado en una era de crisis muy grave, muy seria, pero al mismo tiempo digamos significativa para la investigación para su desarrollo posterior y es que tenemos crisis social, crisis política ,crisis económica, sino además ahora tenemos en este momento tenemos la cuarta crisis que es definitiva, que es la crisis ecológica el planeta a entrado en una etapa de cambios y transformaciones no solamente climáticas sino en su geoesfera y además el sistema solar está en una crisis y los científicos vienen anunciando ya hace algunos años que nos van a venir épocas muy duras en los próximos años y para los cuales debemos estar preparados, porque aun preparándonos va a ser muy duro.... Al principio de la constitución del grupo era obligatorio, era un obstáculo porque los profesores de cada departamento estaban aquí no todos tenían la misma visión no todos tenían la misma trayectoria,....</p> <p>... fue la entrada al doctorado y la vinculación a estos grupos la que me hace sentir que de alguna manera en este momento podría decirse en cierta medida, que si soy la persona que trabaja en investigación, no me considero un investigador de punta, ni me interesa serlo, creo que mi trabajo mas importante como investigador es ser reflexivo , no es empezar a hacer descubrimientos de nada nuevo ni meterme con moléculas, ni con cosas medicas ,ni con teorías pedagógicas nuevas, sino es ponerme a reflexionar sobre la misma problemática cotidiana, ya bastante seria como para que en este momento me meta yo a validar a personas que creen que es valadero y sencillamente sus aportes le pueden servir para investigar nuevos horizontes universales del conocimiento, yo creo que el horizonte mas importante en juego , que en este momento tenemos como desafío como personas es llegar poder conocernos a nosotros mismos, porque no hay conocimiento de nada ni del universo, ni de la ciencia, ni de lo cotidiano, ni del sentido común, que no pase por el autoconocimiento ,entonces pienso que la primera tarea de un ser humano que piense y aspire a conocer es conocerse y un científico que no pase por el auto conocimiento, se limita a lo intelectual ,se limita a la máscara de la palabra, de lo académico ,de lo establecido, pero si él no pasa por el conocimiento de sí mismo , yo pienso que se queda en un plano superficial de su realidad y aunque lo que técnicamente, lo que produzca ,pueda ser significativo en una disciplina es posible que esto no le aporte mucho, si no se reflexiona a sí mismo, a su vida humana y a la vida de quienes lo rodean, en segundo lugar porque la dinámica de la investigación debe contribuir ,no solamente al desarrollo de uno a su propia formación, sino que debe contribuir al desarrollo de las personas que lo rodean, en primer lugar su familia ,en segundo lugar sus compañeros y amigos en tercer lugar sus estudiantes y en el caso mío los pacientes .</p>	<p>Origen del grupo</p>
<p>Desde ese punto de vista yo creo que puedo decir que estoy empezando a hacer investigador, pero no puedo decir que lo sea de una manera significativa, porque lo que yo entiendo y siento es que llevo una trayectoria que en los últimos tres o cuatro últimos años, que tengo unos treinta cuarenta trabajos publicados , yo creo que de esos cuarenta trabajos todavía no es meritorio ninguno, hay algunas ideas por ahí regadas, que algún día contribuirán de pronto a construir algo que podría ser significativo en algún área de conocimiento, además no es lo que me interesa centralmente pero de todas maneras sí creo que ser investigador es una cosa muy diferente a la cosa que yo pensaba que era antes y a que muchos investigadores creen que yo soy actualmente , investigador para mí no es simplemente dedicarse a trabajar en un grupo a sacar documentos, publicaciones, estar en congresos que muchas veces para entender sirven únicamente para aumentar créditos académicos e ingresos económicos, hablando con la gente se da cuenta que en el fondo es lo que mas les interesa ,sino que es construir esa ...es hacer un aporte a la transformación de las mentalidades de las personas que piensan que el ser humano es un ser libre, autónomo, que se puede hacer a si mismo y que puede trasformar no el mundo, sino que puede hacer un mundo a través de la transformación de sí mismo.</p>	<p>Aproximación a la investigación</p>
<p>Es un deber humano , que no se restringe a la labor que como universitarios , o como académicos o como profesionales tenemos, que no comprendemos todavía suficientemente ,porque investigar que es indagar, que es buscar vestigios, es la esencia del desarrollo humano, sin conocer más de nosotros mismos ,como personas, como grupos, como sociedades ,como parte de la naturaleza ,del cosmos ,como seres cósmicos que somos, sin conocer más de nosotros y de las interacciones que tenemos entre nosotros, no podríamos haber avanzado ,en todo caso, porque mucho del conocimiento , mucha la investigación que es llamada así, se limita a grupos, sectores, instituciones y secciones muy exclusivas de la sociedad, que se reconocen a sí mismos y a veces excluyen el conocimiento de otros ,porque yo creo ,que investigan todos los grupos sociales en la medida en que se preocupan por si mismos y por entender lo que ellos son para donde van y como convivir de una manera cada vez mejor, entonces por ejemplo el conocimiento de las sociedades tradicionales, el conocimiento del sentido común en si mismo, el conocimiento de los grupos por ejemplo de los grupos religiosos, de los grupos místicos, también hacen parte de la investigación humana, ciencia es todo lo que los seres humanos vamos avanzando del conocimiento como seres humanos y de nuestro entorno y no es solamente lo que los investigadores que se llaman a sí mismo investigadores, hacen que simplemente, se dan en diferentes niveles y estadios del desarrollo humano de tal manera que investigación es lo que nosotros hacemos</p>	<p>Concepción de la investigación</p>

E. 2.18	
<p>Pues digamos, yo creo que el conocimiento lo transforma a uno, si lo hace constituirse de una manera propia como sujeto o más bien como subjetividad, entonces creo que me dedico a la investigación educativa más o menos rigurosamente desde hace unos 10 – 12 años que empecé a trabajar en el IDEM de Bogotá en el Instituto de Desarrollo Pedagógico del Distrito, era profesor del Distrito y empecé a trabajar ahí un proyecto de investigación y creo que la preocupación por el saber, claro que la formación mía en filosofía también como que tiene la tendencia investigativa siempre; pero investigar en educación a mí me ha cambiado las perspectivas de la escuela, la perspectiva de los alumnos, el trabajo que hice en los colegios, el trabajo que estoy desarrollando en la universidad, ha transformado mi manera de actuar, de ser; el conocimiento lo transforma a uno y lo constituye de otra manera como sujeto contemporáneo, eso sí tengo esa claridad...</p> <p>...No sé porque no creo en esos roles del proyecto de vida y en esas cosas, me parece que es un aburrimiento, pero que la investigación y la cercanía de la producción de conocimiento se convierte en una práctica fuerte de lo que yo hago, sí, y mi interés siempre ha estado por el lado de la investigación, la relación filosofía – educación, y sobre todo la utilización de la filosofía en los problemas de la educación y la escuela, entonces por eso uno puede decir que no sabe si ha cambiado su vida pero por lo menos sí me ha puesto a hacer cosas que sin ese influjo de la investigación no hubiese hecho, por ejemplo trabajos en los colegios de innovaciones educativas, de transformación del manual de convivencia, de procesos de ambientes de aprendizaje, entonces esas acciones investigativas hacen que uno se transforme en la medida en que eso se aplica, en la medida en que eso empieza a ser de la vida escolar. No se si habrá cambiado mi manera de ver el mundo, pero como no creo en esas cosas así tan deterministas, sé que es una práctica importante para mí y es una práctica que yo he actuado en las comunidades donde me he movido de ciertas maneras, que sin eso no lo habría hecho. Pero no sé si transformará la vida, esa es una pregunta muy difícil y no creo en eso...</p> <p>... Porque yo llegue después, aunque yo sé la historia. Que a propósito de unos intereses de la profesora Aurora por unos temas y después muchos compañeros también se unieron a la misma preocupación, ella partió de un proyecto pequeñito y después lo volvió más amplio, pero digamos lo vivencial no puedo dar cuenta de ese proceso.</p> <p>Ya te dije, investigar es construir objetos de conocimiento, no es descubrir nada, sino es a través de unas categorías, unas maneras, unas formas teóricas construir objetos de conocimiento, delimitarlos armarlos y poder dar cuenta de ellos y tener un enfoque, ósea una manera de mirar esos objetos, lógicamente que en la medida en que yo los construyo tengo una manera de mirarlos, entonces ahí ya está la idea, es construir un objeto de conocimiento y tener un enfoque para leer ese objeto, es fundamentalmente lo que yo creo de la investigación..</p> <p>...Pues como te digo, ahí se han construido más o menos dos líneas, por eso creo que las líneas se construyen, las líneas no se imponen desde antes sino que se van construyendo. Hay dos líneas, la que te digo que es la preocupación por las representaciones de infancia y la otra que tiene que ver con lo de didáctica y pedagogía de las artes, sin embargo eso que nace siendo de las artes digamos es abierto a otras áreas que se preocupan por el mismo sentido, lo que yo estoy viendo es que se está construyendo toda una línea de investigación en la cual la pedagogía y la didáctica se convierten en el referente de investigación para construir ciertos objetos de acuerdo a las áreas concretas en las que se desempeña la persona que esté interesada en el trabajo desde ahí.</p> <p>Ese sería como la idea de construir un objeto de conocimiento, por eso no es descubrir nada, es a propósito de unas prácticas y unos discursos que circulan construir un objeto, así como se construyo la infancia en un momento, y sobre la infancia se empezaron a tejer todas las cosas que se han tejido durante el siglo XX, desde lo económico, desde lo político, la ley de infancia, la ley del menor...</p> <p>... qué se me viene a la mente para descubrir mi representación social de las prácticas investigativas?, lo que pasa es que yo tengo un particular concepto sobre práctica y es que la práctica es una forma, una manera o una expresión de lo teórico que se ha convertido en una especie de hábito, repetición, acción, entonces por ejemplo cuando escucho el término prácticas investigativas yo hablaría de la relación que existe entre una concepción de investigación y unas formas de hacer investigación, sería eso lo que entiendo por práctica investigativa, lo que se me viene así a la mente rápidamente, entonces son las acciones, las formas de hacer investigación de las instituciones, yo no lo asumo como que es ir al laboratorio a echar no..., ni que es ir a hacerle encuestas a los niños ni nada de esas cosas, yo lo asumo como unas maneras y unas formas de hacer investigación de unas instituciones o de unos grupos, digamos que los grupos puedan ser instituciones de la investigación, entonces por ejemplo si tú me dices las prácticas investigativas en educación, entonces yo me remito al ámbito de cómo se hace investigación o cómo se ha hecho investigación, entonces uno dice: desde la historia (el grupo de las prácticas pedagógicas), desde la psicología (los constructivistas de la Pedagogía Nacional), desde los modelos pedagógicos (Rafael Flores Ochoa y ...), desde la etnográfica (Rodrigo Parra y todos esos mercaderes de la educación que se han lucrado con esos estudios etnográficos), digamos esas son las prácticas que son unos discursos apropiados colocados en unas acciones y en unas expresiones para hacer investigación.</p> <p>Las otras serían técnicas, para mí no, porque la práctica y la teoría no son separadas, por eso digo que la práctica es una concepción y una manera de hacerlo, sería como una especie de estilo.</p> <p>Ósea que las prácticas desde esa perspectiva podrían dar unos estilos de trabajo en educación. Claro, por eso te digo, mira, el grupo de las prácticas pedagógicas de historia de Olga Lucía Zuluaga ese tiene una manera de hacer investigación y de hacer prácticas investigativas en esos términos en los que te digo, el grupo de Martha Cecilia Herrera otro, el grupo de Vasco otro diferente, el grupo de Federichi, Antanas tenían otra forma, el grupo de la universidad del Valle X o Y ellos tienen otra forma, entonces esas son las prácticas, son una manera de hacer, concebir y pensar la investigación y ejecutarla que responda a un pensamiento institucional, no como institución de universidad sino más bien como ese grupo que institucionaliza unas maneras de hacer. Podríamos nosotros después definir una manera de hacer del grupo de creación y pedagogía.</p> <p>OPC: Claro, y debería tenerla, no me atrevo a decir cuál es, pero sí creo que debería tenerla, debería tener una práctica investigativa propia. De pronto ya la tiene y hay que colocarla para que los del grupo digan si es o no es, si se sienten identificados con eso y todas esas cosas. Por eso es que la relación la teoría y la práctica es muy amarrada, práctica – teoría, teoría – práctica. Muchos grupos piensan que la práctica es llenar una encuesta o llenar el formato del libro, pero es otra cosa.</p>	<p>Acercamiento a la investigación</p> <p>Concepción de la investigación</p> <p>Origen del grupo</p> <p>Concepción de la investigación</p> <p>Origen y desarrollo de los grupos</p> <p>Concepción de Prácticas Investigativas</p>
E.3.25	
<p>Más bien mi vida en la actividad investigativa, sí, cuando yo te decía del trabajo social, es que yo me vinculaba como asesor de comunidades, de organizaciones indígenas, sociales, de campesinos, uno asesora en el área de investigación. ¿Todavía vas al Cauca, a asesorar comunidades? Sí, yo sigo en contacto permanente, tengo unas propuestas de hacer historias de vida del siglo XVI de negros en zona del Norte del Cauca, eso ha sido parte de mi trabajo personal, eso continúa, haciendo ese tipo de trabajos históricos, sociales y políticos Ese tipo de trabajo personal influye en lo que te decía de las habilidades y obviamente la formación investigativa me sirvió no sólo para mi formación como académico sino para un área personal que es la literatura, yo soy escritor de último intelectual y como se dice logré cruzar la investigación etnográfica, el uso de diarios de campo con la novela literaria, la última obra es una obra entre la literatura y la etnografía eso</p>	<p>Concepción de la investigación</p>

es una actividad artística que uno diría: Bueno y que tiene que ver con esos usos de formación investigativa, entonces sí influyó en mi vida y en la literatura ha influido mucho, yo trabajo con métodos investigativos de investigación, de estilos documentales, pero yo antes elaboraba un trabajo literario con entrevistas a profundidad, entrevistas con grupos de personas, rastreo, fotografías, descripción en base a estudios fotográficos previo que hago, lo he hecho en varias novelas, el último trabajo lo hice con fotografías de lugares para descripción del programa. ¿O sea tú qué enseñas aquí? yo soy profesor en investigación desde que llegue, para eso me contrataron, sólo dicto eso, pero soy literato, no cruza con la cuantitativa pero soy escritor, es contradictoria. Sí, por lo que yo te digo, generalmente el escritor trabaja con procesos investigativos iniciales documentales muy fuertes, la gente cree que la escritura de una novela es fácil, es trabajo de archivo a la lata y muchas obras de algunos autores colombianos pueden trabajar desde lo archivístico, pueden construir los personajes, construir el ambiente, construir la época, pueden trabajar con estudios etnológicos. En este momento un escritor colombiano cartagenero, Ospina, bueno uno de ellos como tres años en investigación documental pero la novela la hizo en un año, pero él tenía tres años investigación documental, de trabajo de campo como si hubiera hecho un trabajo histórico, aunque la novela no fuera histórica.

Más acucioso, más lógico. Tú me decías ¿qué había incidido en mi investigación? – una fuerte formación matemática y lógica, yo en la medida en que estábamos elaborando cruzo la lógica matemática con la formación en investigación, se tuvo una tendencia a partir del 90 en cuanto a la posición de énfasis positivista de abandonar la matemática y la lógica de la investigación con graves prejuicios para la formación investigativa, porque el investigador es ante todo un lógico, entonces estamos volviendo a eso, donde el estudiante, así no sea cuantitativista debe tener formación matemática y lógica, sin eso pues es complicado establecer razonamientos, conclusiones y eso influye digamos en una mirada un poco más científica del mundo, menos espontánea, con mucho más rigor. Cuando yo estuve en la universidad yo veía lógica con los ingenieros y con doctores en lógica matemática franceses, una formación muy dura para los psicólogos, porque no era una lógica para ciencias humanas sino una lógica fuerte para ingeniería, entonces nuestra formación era una ingeniería, bueno con ese cerco pero de todas formas la gente de esa promoción tiene unas habilidades de investigación cuantitativa muy fuertes y Bill Gates lo decía, en la última visita él lo decía, el problema de Estados Unidos es que se están dedicando a estudiar ciencias humanas y están abandonando la ingeniería, yo diría que es más grave aún, no tanto en los muchachos sí no que generalmente las carreras humanas a veces deja de lado la formación matemática y la formación lógica porque creen que el enfoque cualitativo les resuelve y les da todas las habilidades para investigar, bueno sí, pero cuando va a la parte de hacer inferencias, de donde las hace, eso no es un problema literario, es un problema de razonamiento, la gente llega hasta el punto en que no es capaz de construir conceptos, porque no tuvo una formación fuerte en esa línea y hasta ahí le llega su formación. Las personas formadas desde las ciencias naturales y que abordan temas de las ciencias sociales leen con mayor capacidad los textos científicos así sean de ciencias humanas, no tanto por la formación matemática sino una formación a nivel de razonamiento y productos abstractos que es necesaria en cualquier área hasta para la pintura. En cualquier área es necesaria...

... No voy a dar una definición formal racional, para mí es un proceso de indagación en la actualización del conocimiento, en el sentido general, presenta muchas actividades, yo vivo en el ambiente en lo que llamo generalmente la investigación de línea o profesional y la empírica o aficionada, es que esa también es una de mis contradicciones sobre los semilleros; para mí la formación de semilleros no creo que conduzca a la formación de investigadores en línea, para mí la formación en investigadores de línea se produce perteneciendo a un grupo de investigación en conformaciones pos graduales, de resto no creo que se dé, construyendo en semilleros, creo que en los semilleros salen pichones. No. No, no hacer una tesis. Eso es un aspecto de su formación, para uno formarse como le digo yo a los alumnos: llevándole la maleta al investigador; es una mirada muy clásica muy alemana, pero dónde más se va a formar haciendo de trabajos de grupo, sí eso es importante, uno genera habilidades e interés, pero eso no desarrolla ciertas disposiciones, porque yo creo que si algo es personalizado es la formación del investigador y además porque yo no creo en eso de que todo mundo va a ser investigador, creo que es una actividad y requiere disposiciones personales y es un campo del desempeño para el cual surgen y se forman ciertas competencias latitudinales, tampoco creo en eso del docente investigador de la noción española, la noción del investigador ó el docente, eso no significa que en la investigación no se desarrolle la docencia, pero eso es un híbrido rarísimo porque de por sí la investigación es un ejercicio profesional más allá de la docencia y ocupa un espacio en la producción del saber, pero en nuestro país el pobre docente tiene que hacer investigación como si el ser docente no fuera ya todo un enredo ó ser investigador no fuera todo un enredo, digamos que es el modelo español que nosotros manejamos de los sancuchos, las mondongos, no crea que lo tiene de adorno ahí, en serio para que vaya a los congresos, para que trabaje en investigación, para que forme investigadores así de sencillo, no es para otra cosa, porque nuestro país todavía sigue trabajando unos modelos muy populistas, un híbrido, muy generalistas (Sobre el investigador), ... y yo creo que la investigación es un ejercicio aristocrático, de minorías, así como la escritura es aristocrático es de minorías, el país quiere formar y hacer de todos un investigador y ese modelo funciona cuando hay condiciones generales para la investigación; la investigación de todo ese montón es muy complicado, ahora que deba tener actitudes investigativas cualquier persona bueno en eso estamos de acuerdo, pero la investigación es un proceso actitudinal arduo, paciente, donde no sólo se conjuga la formación teórica sino la cancha –experiencia-, las habilidades metodológicas, y no toda investigación esta en el mismo plan, algunos que son teóricos- epistemológicos y otros que son metodólogos, muy pocos son ambas cosas y en un el grupo de investigación tiene unas características que deben combinar teóricos con metodólogos.

Un amigo llama a eso diseñadores, el que está para diseñar el trabajo, ponerle un carretazo y volverlo operaciones para trabajar, eso lo hace el metodólogo, muy pocos conjugan las dos cosas y entonces generalmente la formación académica cree que es lo mismo ser metodólogo a ser investigador y no entienden que hay como unos tras cursos muy fuertes donde se desarrollan habilidades, competencias, componentes personales, aspectos de formación teórica que hacen que un individuo se desenvuelva con mucho éxito en el proceso, que se da a partir de la experiencia, ¿cierto? Donde su quehacer es la investigación, no es una actividad marcenal, una actividad institucional ó un hobby más dentro de las otras actividades que realiza, es un modus vivendi, como un proyecto de vida, es que uno en la investigación es obsesivo, compulsivo y neurótico, a mí no me venga usted con el cuento de que si no tiene esa habilidad obsesiva – compulsiva va a ser investigador, imposible porque tiene que ir mucho más allá de los límites normales que maneja una persona y obsesionarse con algo todo el día y toda la noche para poderle llegar a su curso, la gente le dice otra vez con el mismo tema pero debe ser así....

.. Primero el grupo considera que la formación nuestra es especializada y se logra a través de la participación y la formación, lo que sucede es que ahora hay dinámicas de grupo que han estado explorando la formación general de semilleros, pero también tiene un enorme componente de formación individualizada de sujetos, pero en común y en general nosotros pensamos que sí, que la formación de investigadores es de largo aliento tanto en la formación doctoral como en la no doctoral y eso ha hecho que la gente llegue a los doctorados con pocas habilidades.

Llega al doctorado y se considera que el doctorado genera habilidades para investigar y no es así, no, el doctorado lo que le genera es un problema para investigar pero no las habilidades para investigar, estas las debe ir configurando en el tiempo, entonces ahí es donde la gente se da trompetazos contra la pared porque pierden mucho tiempo en el trabajo doctoral y este se les convierte en un karma

<p>de 10 años, cuando tú sabes que un doctorado en Francia se hace en dos años, y en Estados Unidos es la misma cosa, esa es otra formación más dentro de la formación y la gente hace un ídolo de los doctorados, aquí a duras penas hacemos uno, uno encuentra en USA un tipo con dos doctorados como si nada, bueno y además porque le abren unas asignaturas para uno y para otro, aquí le ponen a uno a repetir todo y se lo valen presenta otro elemento de su tesis y listo. Es la concepción de la formación...(Sobre el investigador). Cómo así, cómo así... prácticas investigativas, pero que se me venga en qué sentido, definiciones, hechos Bueno disciplina, sistematicidad, obsesividad, pasión, rigor, son como los componentes de cualquier práctica investigativa, esos elemento llamados tradicionales pero que son necesarios para la formación y la práctica investigativa. También habría que caracterizarla qué entiende el profesor por práctica investigativa a partir del nivel académico, es un ejercicio como de docente, de investigador de problemáticas en el área de la ciencia, a veces en nuestro caso con ciertos atrasos, con cierto grado de actualización, pero generalmente nuestras prácticas investigativas está de acuerdo con la actividad docente, siempre hay una preocupación no epistemológica, de conocimiento sino práctica de cuántos estudiantes tiene, cuántos artículos escribe, es una práctica medida por las demandas del ejercicio docente y la formación y por algunos componentes de las políticas educativas que están implícitas en el quehacer investigativo. Colciencias dice: que saque un libro, que escriba un artículo... Los estilos definitivamente o deducirlos de ahí o cómo cree que se debe hacer la investigación, todas esas preguntas aportan a caracterizar un estilo de investigación de parte de un grupo, no sólo las prácticas, ahora no sé tú que has definido por prácticas, si quehaceres discursivos, o ejercicios de modalidades del quehacer, no sé eso va dependería de la definición tuya .</p>	
--	--

ANEXO E Representaciones Sociales de los profesores Investigadores sobre el Sentido de las Prácticas Investigativas en Educación

SUBCATEGORIA	REPRESENTACIONES SOCIALES	TENDENCIAS DE LOS DISCURSOS DE PROFESORES INVESTIGADORES
INVESTIGACIÓN	Como actitud de compromiso con la vida.	Un deber humano [...] es una transformación permanente de la actitud y del pensamiento [...] es una opción y proyecto de vida [...] es una práctica como espíritu y como tarea [...] es volver extraño lo cotidiano, y volver cotidiano lo extraño [...] la investigación para mi tiene directamente relación con los procesos creativos del ser humano, y tiene que ver con la curiosidad del ser humano, y tiene también que ver con la solución de problemas del mismo ser humano esa es como la interpretación
	Como búsqueda de comprensión del mundo.	La investigación como "compromiso con el mundo, con la vida" [...] es un camino de comprensión profunda de la vida [...] es la posibilidad de comprensión profunda [...] es un proceso de construcción, de construcción de conocimientos, de construcción de posibilidades, para mejorar la vida social, la vida económica, la vida política, es decir, en términos generales la realidad que nos rodea [...] la investigación nos sirve para transformar, Si nosotros conocemos una realidad eso nos va a permitir intervenir esa realidad y poder entrar a transformar [...] la investigación es buscar, es estar abierta al cambio, es admitir que todo cambia, que todo puede ser de maneras distintas, que hay formas distintas de ver las cosas y que tengo capacidad de hacer cosas con el otro, para recibir lo que el otro me da, para estar siempre dispuesta a aprender y a buscar/ la investigación es una actividad para comprendernos o para controlarnos
	Como formación docente,	<p>Un proceso de aprendizaje importante [...] obliga a estar actualizado [...] ser mejor maestra – persona [...] obliga a convertirse en gestor [...] ayuda a enriquecer el trabajo académico. [...] distintos tipo de formaciones, uno de ellos se concibió en cuanto a un aspecto que nos permitió nuclearnos que era la problemática de los textos escolares, pero para llegar a esa problemática hubo varias etapas de trabajo de una u otra índole donde el grupo venía como encuadrando la temática sobre la cuál trabajar [...] como esfuerzo argumentativo [...] Siembra preocupaciones profundas [...] Develar, correr los velos ante tantas mentiras [...] Poner en contacto lo académico con lo cotidiano [...] Influencia en la vida y en la literatura [...] Es un ejercicio aristocrático de minorías, así como la escritura [...] Es muy exigente a nivel profesional/Un mito para la formación académica [...] influye en la formación como persona, como intelectual, como académico [...] enriquecimiento en el campo intelectual y personal [...] tiene que ver con los saberes de las personas [...] tiene relación con los procesos creativos del ser humano. [...] Ideal contribuir con la formación universitaria desde una perspectiva humana [...] Es un enriquecimiento personal (definición de obstáculos, lectura y teorización [...] Crecer como persona, como profesional [...] Encanto formativo en investigación [...] Tiene que ver con los saberes de las personas [...] Es un camino de enriquecimiento del mundo de la vida tanto personal como académico [...] Tiene relación con los procesos creativos del ser humano [...] Construcción de algo significativo</p> <p>Fundamento de la docencia [...] sirve para la formación académica y para el área personal [...] justificación del docente, de un buen profesor [...] cambia la perspectiva de la escuela, de los alumnos [...] y [...] es un influjo que permite procesos de transformación profesional y personal</p>
	Como construcción de conocimiento	<p>Es indagar [...] buscar vestigios [...] Es observar, interpretar, comprender la realidad para transformarla [...] Es indagar, descubrir, preguntar [...] Es una constante búsqueda, curiosidad e interés [...] Es buscar, es estar abierta al cambio, es admitir que todo cambia [...] Es socavar, buscar, encontrar lo que necesito saber, solucionar algo.</p> <p>Es curiosidad e interés [...] estar abierto al cambio [...] estar dispuesto a aprender y a buscar [...] "tener prospectiva [...] crear y recrear [...] el conocimiento lo transforma a uno y lo constituye como sujeto contemporáneo [...] actitud crítica frente a las cosas</p> <p>La investigación es una acción creadora del sujeto que le permite construir sentidos de vida un proceso de comprensión existencial [...] de ensanchamiento del horizonte [...] El sujeto es un proceso de conservación que va haciendo rupturas de él mismo y en colectivo con los otros [...] es un concepto de desbordamiento, es decir, cómo el sujeto al ensanchar su horizonte, se desborda existencialmente y puede comprender y contener aquello que le es imposible de contener, y cuando se encuentra en ese estado dice me estoy comprendiendo. [...] Yo creo que la inclinación que uno tiene por la investigación se convierte en un proyecto de vida para uno, en todo sentido [...] Ha influido en mi formación como persona, como intelectual como académica, pero sobre todo ha influido frente a la visión que uno tiene del mundo exterior [...] los que hemos tenido la posibilidad de incursionar en este medio, bueno o malo, tiene que darnos un panorama diferente del mundo que nos rodea, del mundo natural y social en el que nos estamos moviendo [...] yo creo que nos transforma y nos da otros elementos de vida, y otras formas de relaciones con las otras personas [...] Yo creo que el horizonte más importante en juego, que en este momento tenemos como desafío como personas es poder llegar [...] a conocernos a nosotros mismos, porque no hay conocimiento de nada ni del universo, ni de la ciencia, ni de lo cotidiano, ni del sentido común, que no pase por el auto conocimiento, entonces pienso que la primera tarea de un ser humano que piense y aspire a conocer es conocerse. [...] La investigación da muchos elementos críticos [...] conocer y saber qué está pasando en el mundo social que nos rodea nos implica también, un gran compromiso con la sociedad, con los estudiantes,</p>

		<p>con la universidad y eso tiene que transformarle a uno la vida definitivamente</p> <p>Comprender la realidad para transformarla [...] fortalecimiento de diferentes disciplinas [...] construir conocimientos de nosotros mismos para resolver nuestros problemas y los de las comunidades [...] proceso de construcción de conocimientos para mejorar la vida [...] Compromiso con la sociedad</p>
	Como forma de solucionar problemas de la realidad social	<p>Comprender la realidad para transformarla [...] fortalecimiento de diferentes disciplinas [...] construir conocimientos de nosotros mismos para resolver nuestros problemas y los de las comunidades [...] proceso de construcción de conocimientos para mejorar la vida [...] Compromiso con la sociedad</p> <p>es una práctica importante para actuar en las comunidades [...] se relaciona con la solución de problemas del mismo ser humano [...] transformar realidades, prácticas [...] aporta conocimientos a los grupos [...] Relaciones sistemáticas de tipo vivencial [...] Es sistemática en la medida en que se sirve a otros [...] Búsqueda fundamentada a través de un método [...] Tiene que ver con el proceso científico-método científico [...] Posibilidad de gestar iniciativas [...] da mejores condiciones de vida [...] Es constancia, rigor, trabajo de colectivo [...] Es una práctica permanente, que se realiza al interior de un grupo [...] Algo desmitificado, se requiere rigurosidad, es importante la dedicación y el tiempo [...] Desarrollar sistemáticamente la respuesta a unas preguntas pero en investigación científica</p> <p>Investigar es encontrar la respuesta [...] es observar [...] responder preguntas [...] interpretar, observar y comprender [...] develar soluciones [...] resolver problemas</p> <p>[...] yo pienso (que la investigación) es un proceso orientado a la producción de conocimiento, proceso que utiliza unas técnicas de acuerdo al enfoque investigativo que se utiliza [...] es básicamente un proceso apoyado en una metodología para producir conocimiento. [...] investigación es desarrollar sistemáticamente la respuesta a unas preguntas. [...] desde las ciencias sociales, eso tiene unas características, pretendemos con unos estándares reconocidos, con unos métodos, con unos instrumentos contestar de manera creíble, de manera rigurosa a una serie de preguntas que nos hacemos sobre la realidad [...] Investigar es construir objetos de conocimiento, no es descubrir nada, sino es a través de unas categorías, unas maneras, unas formas teóricas construir objetos de conocimiento, delimitarlos armarlos y poder dar cuenta de ellos y tener un enfoque, o sea una manera de mirar esos objetos. [...] tiene que ver con el proceso científico pues es como en este caso en el de las universidades tienen que ver con el método científico que es el de generar toda una metodología, pero también me parece que la investigación tiene que ver con la realidad y en eso la academia desde mi punto de vista se ha quedado en su burbuja y le falta la relación entre los grupos mismos y con los otros grupos y con otras instituciones</p>
INVESTIGACIÓN FORMATIVA		<p>Una política de fomento de la investigación [...], ya que permite desarrollar competencias y habilidades investigativas [...] espacios para tomar conciencia de la importancia de la investigación, producción de conocimiento [...] grupo de estudiantes que voluntariamente se unen para girar su quehacer de reflexión de una temática de interés del grupo [...] estudiante que le dedica tiempo semanal al grupo y a su tema de investigación [...] Como se puede observar, la concepción está ligada a tres representaciones fundamentales: el fomento de la política de ciencia y tecnología, a la creación de espíritu investigativo y el uso del tiempo en función de la investigación.</p>
	Aprendizaje significativo.	<p>Es una apuesta en escena del sujeto [...] Los semilleros, como política de fomento de la investigación son clave, ya que permite desarrollar competencias y habilidades investigativas [...] Los estudiantes llegan con el deseo de aprender, de formarse [...] Posibilidad de presentar ponencias, se les ayuda según las dificultades, trabajan en el marco de la práctica pedagógica. [...] Las temáticas de los semilleros la proponen los profesores [...] Estudiantes se involucran cuando manejan proyecto pedagógico o un proyecto de investigación que resultan haciendo su trabajo de grado [...] Vinculación de estudiantes es para desarrollar sus trabajos de grado [...] Vinculación de estudiantes al proyecto donde desarrollan parte del proyecto [...] Procesos de sensibilización hacia la investigación [...] Preocupación por la formación académica de los jóvenes involucrados [...] Mostrar rutas o métodos de trabajos a jóvenes promisorios. [...] Impulsar autonomía en su trabajo [...] poder hacer un intento de producción de conocimiento y en esa producción de conocimiento ver un poco el encanto de los muchachos y la alegría de ver que descubren cosas nuevas a partir del ejercicio educativo [...] si el producto de eso, genera producción de conocimiento que es en últimas lo que se requiere y las publicaciones que eso da, eso está bien, pero ver el encanto formativo en investigación ...</p> <p>[...] esa actividad ese acto de encanto pasional por lo que se hace y por lo que se descubre y el encuentro relacional con ellos ha sido toda una aventura, con la excusa que se está investigando y si se produce conocimiento. [...] eso para mí se ha convertido en un ejercicio pedagógico y toda una aventura. Unir la investigación con nuestros análisis y perspectivas objetivas de ser sujeto en la investigación. [...] parece que la investigación tiene que pasar del pódium a las aulas y hay que apostarle en ese sentido a ir a los lugares no a investigar sobre ellos, sino a investigar con ellos y mostrarles con optimismo, con cierto entusiasmo sobre todo que es posible, que eso no es difícil, que es cuestión de constancia, de rigor, de estudio, pero sobre todo de cambiar el trabajo individual y aislado o muchas veces el lamento por un trabajo mucho más optimista, más colectivo. [...] Es un proceso de aprendizaje importantísimo se generan</p>

		varias dinámicas sobre todo que es una forma de decidir (sic) en la formación de una persona en el estudio
	Aproximación Crítica y permanente de conocimientos,	Es una forma de impulsar autonomía en su trabajo [...] formar cultura [...] y ambientes propicios para la investigación [...] un espacio de hacer el trabajo de manera equitativa [...] Es una perspectiva teórica y una puesta de vida [...] Los semilleros son un grupo de estudiantes que voluntariamente se unen para girar su quehacer de reflexión de una temática de interés del grupo [...] Los estados del arte permiten el trabajo autónomo, ayudan al proceso de construcción teórica y el abordaje de objetos de investigación [...] Los estudiantes aprendan a observar la realidad, a leerla, a registrarla, a interpretarla, a trabajar los diarios de campo; y a partir de ese diario de campo interpretar esa realidad, ir mirando esos procesos de transformación de manera permanente y de manera participativa [...] Permite un nivel argumentativo en su trabajo laboral y una posibilidad de formarse [...] Estudiantes salen con proyectos terminados y se convierten en profesores y siguen con procesos de formación
	Aprendizaje basado en problemas y alternativas de solución,	Una posibilidad para que la investigación se popularice [...] Es gratificante involucrarlos en proyectos institucionales, pero que se desarrollen proyectos de interés personal y no los planteados por los profesores [...] Vinculación de estudiantes a proyectos nuevos que respondan las necesidades del entorno [...] Los trabajos de grado desarrollados por los estudiantes aportan a tener una mirada interdisciplinaria a los problemas de la comunidad. [...] Generan contacto con la comunidad educativa.
	Formación en investigación	[...] los estudiantes llegan con el deseo de aprender, de formarse [...] participan en todas las actividades del grupo de igual manera [...] los estudiantes llegan con una mentalidad de trabajar [...] trabajan en el marco de la práctica pedagógica [...] los estudiantes desarrollan proyectos de interés personal y profesional [...] participan en procesos y actividades que le aportan a su formación [...] los semilleros sirven de auxiliares, de soporte y ayudan a todo el trabajo del grupo, en los procesos de formación de profesores [...] los estudiantes aprendan a observar la realidad, a leerla, a registrarla, a interpretarla, a trabajar los diarios de campo y a partir de ese diario de campo interpretar esa realidad, ir mirando esos procesos de transformación de manera permanente y de manera participativa. [...] participación en procesos de formación y comunicación, que se derivan de la formación investigativa [...] El grupo es un espacio de formación y promoción de espacios de formación en investigación [...] Formar cultura en torno a la investigación y ambientes propicios para la investigación. [...] Los semilleros son espacios para tomar conciencia de la importancia de la investigación, producción de conocimiento [...] Formación investigativa como docente [...] Los estudiantes en la fase de investigación formativa, desarrollan procesos ya actividades que le aportan a su formación [...] Propiciar espacios para que lean revistas, artículos especializados, delimiten un objeto de investigación, que participen en proyectos, como una manera de prepararlos para la formación postgradual
	Apoyo a los Grupos	Grupo como un espacio de hacer el trabajo de manera equitativa y los estudiantes se sientan muy felices. [...] Los semilleros son estudiantes que colaboran con las diferentes actividades del grupo. [...] Los semilleros son primero acompañantes y luego ahí sacan su proyecto de investigación para trabajo de grado. [...] Un semillero es un estudiante que le dedica tiempo semanal al grupo y a su tema de investigación. [...] Participan en todas las actividades del grupo de igual manera. [...] Participación en proyectos del grupo. [...] Cada proyecto tiene su semillero, que inicia como observador de las actividades de los profesores y asistentes de investigación [...] Los jóvenes investigadores son los que deben orientar a los semilleros. [...] Los semilleros sirven de auxiliares, de soporte y ayudan a todo el trabajo del grupo, en los procesos de formación de profesores [...] Participación de los semilleros en trabajos empíricos que debe desarrollar el grupo [...] Participar en un grupo se les vale como un curso en las licenciaturas. [...] La política consiste en vincular a los estudiantes a los trabajos de investigación. [...] Tener un joven investigador es como tener una mano derecha
PRACTICAS INVESTIGATIVAS	Finalidades, intenciones a los usos, dada por la producción de conocimiento y de profesionalización	Las prácticas investigativas son los diferentes procesos que realizan las personas o grupos para la producción de conocimiento [...] son las diversas maneras como la gente construye conocimiento [...] son aquellas que permiten teorizar y experimentar, dan la oportunidad de un trabajo de campo. [...] tienen dos niveles: individual de construcción y otro de compartir (publicar, divulgar, confrontar con pares e impactar para la transformación) [...] es producción de conocimiento, es un espacio formativo, es el ambiente propicio para la investigación. [...] es un hacer que reflexiona permanentemente y una reflexión sobre hacer para construir, para cambiar, para aportar y construir relaciones La praxis investigativa es toda la intencionalidad del sujeto, [...] para reflexionar sobre sus vivencias [...] una reflexión sobre hacer para construir, para cambiar, para aportar y construir relaciones [...] son unas acciones que se hacen en cualquier campo en la medida que desarrollan, transforman o construyen conocimiento [...] el conocimiento lo transforma a uno y lo constituye como sujeto contemporáneo. Las prácticas investigativas son como el quehacer de los investigadores, es como una profesión. [...] La práctica investigativa es un hacer en el aula, la relación de cada docente en su práctica [...] Las prácticas investigativas son como procesos de formación y de construcción de futuro [...] Las prácticas investigativas son las actividades – académicas/ metodologías/ de formación (obtención o generación de las competencias) que se deben realizar para poder hacer investigación [...] Las prácticas investigativas tienen directa relación con las prácticas pedagógicas [...] la práctica investigativa es en

		esencia una práctica pedagógica [...] La práctica investigativa da una mayor relevancia que la práctica pedagógica
--	--	--

	Objetos privilegiados, centradas en la actividades del sujeto	<p>Son los diferentes procesos que realizan las personas o grupos para la producción de conocimiento [...] quehacer de los investigadores [...] procesos de formación y de construcción de futuro [...] diálogo en un contexto social [...] son las voluntades puestas sobre un problema de investigación, trabajando y construyendo un nuevo conocimiento. Es la búsqueda que permite transformar realidades [...] diversas maneras como la gente construye conocimiento [...] Las prácticas investigativas tienen que ver con las prácticas discursivas, formación discursiva [...] son como un equipo trabajando, dialogando en un contexto universitario y social [...] Los sujetos son los investigadores que realizan esa práctica investigativa en las instituciones y los grupos. [...] Tiene que ver con las situaciones por la que pasa un investigador [...] son como la vida cotidiana, tiene que ver con ¿cómo lo hacemos?, es el procedimiento, cuál es la rutina de un investigador [...] serían como un especie de estilo de trabajo, son una manera de hacer, concebir y pensar la investigación y ejecutarla que responda a un pensamiento institucionalizado de unas maneras de hacer investigación [...] son estilos de cómo se hace investigación por parte de los grupos: quehaceres discursivos o ejercicios de modalidades del quehacer. [...] deberían ser un equipo donde estén los profesores, los estudiantes, siempre con unos objetivos muy claros para investigar hay que tener armado el problema de investigación, el análisis y el problema de investigación, objetivos muy claros y metodológicos muy bien analizado, precisa pero para que esas prácticas investigativas tengan resultado y sean, que tengan impacto [...] en las practicas investigativas está el factor sorpresa donde se toman decisiones permanentes o si no sería una reproducción de una experiencia [...] La práctica investigativa es poder estar con las fuentes, leerlas e interpretarlas [...] Los componentes de una práctica investigativa son disciplina, sistematicidad, pasión, rigor</p>
--	---	---

	Objetos privilegiados, en la acción	<p>Búsqueda fundamentada a través de un método [...] es constancia, rigor y trabajo colectivo [...] desarrollar sistemáticamente la respuesta a unas preguntas pero en investigación [...] la práctica investigativa es en esencia práctica pedagógica [...] las prácticas investigativas tienen que ver con el ámbito del cómo se hace investigación o cómo se ha hecho investigación</p>
--	-------------------------------------	--

ANEXO F Representaciones Sociales de los profesores investigadores sobre Estilos de Trabajo y Dinámicas de los grupos de Investigación en Educación.

. SUBCATEGORIAS	REPRESENTACIONES SOCIALES		TENDENCIAS DE LOS DISCURSOS DE PROFESORES INVESTIGADORES
Conformación de los grupos	Finalidad	Espacio de búsqueda de sentido	<p>Todos los grupos son un proceso vivo que deben incluir tanto afinidades personales como intelectuales [...] El grupo se convierte en una posibilidad de trabajo conjunto, solidario y amistoso [...] El grupo es un escenario donde los consensos y disensos teóricos se construyen [...] Los grupos permiten que las personas se agrupen para compartir ideas y quehaceres en torno a la investigación [...] Los grupos son escenarios de formación colectiva y de construcción de afectos alrededor de un interés que convoca</p>
		Espacio de Conversación	<p>El ejercicio escritural y las conversaciones que de allí se desprendieron fue los que nos permitió cohesionarnos como grupo de trabajo [...] hemos tenido conversaciones e intercambios, nosotros vamos a visitar que están haciendo los grupos alrededor de proyectos similares que desarrollamos, hablamos con los estudiantes a la Distrital, con los estudiantes de licenciatura con énfasis en Educación Artística y por supuesto con los profesores [...] incluso sirve para el trabajo autónomo, si queremos hablar de pedagogía y didáctica; entonces pienso que el estado del arte es un elemento central para que ellos vayan desarrollando habilidades investigativas [...] cuando se empieza a hablar de prácticas investigativas vemos que es una relación entre reflexión y acción [...] Cuando conversamos, las actitudes que se generan son las de reconocimiento de fortalezas [...] El eje de trabajo son las historias de vida de los integrantes del grupo, es decir un diálogo interno que se socializa y enriquece la dinámica del grupo [...] como grupo existimos porque hemos seguido trabajando, pero esa dinámica de reunirnos, de hablar, de discutir pues es maravilloso, porque nosotros llegamos y cumplimos con nuestros objetivos.</p>
		Espacio de Actuación	<p>Aporta al movimiento profesoral, con interrogantes, con preguntas, porque la investigación es una camino de preguntas y entonces las preguntas incomodan a la gente [...] un grupo conflictivo que hace preguntas [...] Ser líderes para impactar y transformar la realidad educativa y política [...] La necesidad de empoderamiento de los grupos de las dinámicas de las dependencias de la universidad [...] Grupos deben tener la responsabilidad de capacitación, responsabilidad de formulación de pregrado, postgrado, proyección social, cualificación de profesores y producción académica [...] Otros espacios hay que conquistarlos, hay que demostrarle a la Universidad en que se invierte, sobre en todo lo de la gestión [...] Hay unos intereses que se ponen en juego, unas fuerzas que se pelean las cuales se potencian, en donde unas se vuelven más débiles, unas salen otras llegan, otras se forman y ese es el grupo.</p>
	Motivaciones	Motivaciones Personales	<p>Las relaciones sociales y los vínculos de afecto que se gestan son los que permiten que los grupos se consoliden [...] Las afinidades personales y las cercanías permiten dar forma a un grupo de investigación [...] El vínculo de trabajo, la empatía y los afectos posibilitan construir sueños comunes alrededor de un grupo de investigación [...] El interés personal consolida el grupo y el grupo potencia el interés personal [...] La necesidad de potenciar las fortalezas de los participantes [...] Relaciones sistemáticas y perspectivas de vida son las que dan vida a los grupos de investigación [...] Surgen colectivos por voluntad propia dada la empatía por compartir una preocupación</p>
		Motivaciones Académicas.	<p>Integración para la búsqueda de raíces epistemológicas de profesionales [...] La realización de la práctica pedagógica, donde surgió la idea de hacer un proyecto de intervención, que conllevó a la realización de actividades comunitarias y la integración de diversos profesionales [...] Deseo de participar en la labor investigativa, que conllevó al recorrido por varios grupos hasta conformar uno [...] En discusiones sobre temas de educación y las responsabilidades asumida desde los cargos de dirección [...] Nace en el marco del Encuentro Iberoamericano, como parte del proceso de formación [...] En el contexto de un seminario de profesores de carácter obligatorio y que luego se convierte en un encuentro vital de los participantes [...] Una reflexión acerca de ser profesor/a en el contexto del núcleo de prácticas investigativas en educación [...] Como una consecuencia de la experiencia en pregrado en la participación en grupos [...] Encuentro con personas que tienen experiencia en investigación y conformación de grupos [...] El grupo es el resultado de una experiencia o una lección aprendida de muchos años.</p>
		Motivaciones Institucionales	<p>Dentro del marco de las convocatorias de Colciencias y hacemos alianzas estratégicas para quedar clasificados, pero no éramos grupo [...] Por preocupación fuerte de las universidades de transformar prácticas pedagógicas [...] Necesidad de participar en una convocatoria de Colciencias [...] Por interés común de formar a los profesores frente a la reforma curricular y a los procesos de acreditación [...] Para gestionar proyectos y acceder a recursos [...] En el contexto de los procesos de acreditación de calidad de los programas y la necesidad de conformarlos y de integrar las diferentes experiencias de investigación que los profesores adelantaban a nivel individual [...] Para respaldar el programa de doctorado por medio de un proyecto de investigación para presentarlo a Colciencias [...] La conformación de grupos se da por las normas impositivas que han aparecido en el contexto de las universidades</p>
Quehacer de los grupos	Gestión	Desde las Estructuras Organizacionales	<p>Modelo Jerárquico: El director plantea unos lineamientos y unas tareas que cada miembro del grupo debe cumplir [...] El grupo debe pensarse como una institución administrativa con su plan de acción [...] El grupo tiene una líder, quien coordina los proyectos que se deben desarrollar y cada proyecto tiene equipos de trabajo (profesores, estudiantes) de diferentes programas y cada uno hace lo que le compete de acuerdo a su nivel de formación [...] Hay una persona que es el doliente del grupo, que es el que entusiasma y trabaja por y para el grupo [...] La organización es la que exige la institución: Director o Coordinador General, Coinvestigadores, semillero y ayudantes de investigación [...] La estructura del grupo es una pirámide, cuenta con un coordinador, que es el que manda y se encarga de gestionar y de representar al grupo en cuestiones administrativas [...] Líder</p>

			<p>deja tareas y luego se socializan en colectivo para reorganizar el trabajo teórico y los informes [...] Conformación del grupo fue estratégica, se contrató un profesional externo para que ayudara a definir la estructura organizativa y el plan de acción [...] Labor de coordinación y una distribución de funciones a partir de los proyectos y de las actividades que se acuerden realizar [...] La directora general es la responsable del grupo y del proyecto que se esté desarrollando en ese momento, distribuye el trabajo y se cumple con los informes [...] Los grupos son un espacio aristocrático desde el punto de vista del saber [...] El Plan de acción es el eje de las actividades que se desarrollan</p> <p>Modelo Libre: La Estructura es emergente, con una coordinación colectiva, donde se le da rumbo al grupo y a sus actividades [...] Grupo no tiene coordinador sino co-coordinadores [...] Una coordinación que es colegiada (3 investigadores), investigadores, que deben cumplir con unos requisitos mínimos: llevar ponencias a eventos, publicación en revistas y adelantar un proyecto, acompañar a estudiantes de doctorado y de maestría [...] Un equipo de voluntarios que se nuclea alrededor de una idea que se convierte en proyecto [...] El grupo ha ganado en relaciones horizontales [...] Colectivo de docentes, cada miembro debe tener un proyecto de investigación y alrededor de éste, debe funcionar un investigador principal, coinvestigador, joven investigador y semillero [...] Equipo de base, con los que se tiene afinidad, ideales [...] El grupo se direcciona colectivamente dándole sentido y construyendo horizontes [...] Las responsabilidades van de acuerdo a las potencialidades o fuertes de cada uno de los integrantes: Ideóloga, hacedora de (escritura) de proyectos y hacedor de la parte económica y digital [...] La distribución del grupo es de buena voluntad ya que muchos profesores son ocasionales [...] Cada integrante desarrolla el proyecto de acuerdo a su interés y el de las comunidades a los cuales se dirige, convoca a semilleros y demás actividades que deban desarrollarse [...] Las decisiones se toman de manera dialógica y según las potencialidades se asumen responsabilidades y actividades [...]</p> <p>Modelo Adaptativo: Estilo personal de trabajo a partir de su campo de dominio, de una manera pragmática [...] Cada proyecto tiene su grupo de trabajo de profesores y de estudiantes de la universidad y con otras universidades [...] Un grupo interdisciplinario de 6 personas, el trabajo se hace a partir de las potencialidades de cada integrantes y su maneja particular de comprometerse con el trabajo [...] Un colectivo que tienen preocupaciones en las líneas de investigación del grupo y desea desarrollarlas [...] Distribución de temas por afinidades y por capacidades de los participantes [...] El trabajo se organiza por temáticas que surgen a partir de las problemáticas discutidas en el grupo [...] En la realización de un proyecto, se proponen las ideas y se construye de manera colaborativa de acuerdo a las especializaciones y competencias, habilidades de cada participante [...] El grupo trabaja colectiva y solidariamente en la realización de proyectos, en la orientación de seminarios y en los eventos cada uno plantea lo de su especialidad.</p>
	<p>Desde los Mecanismos de Trabajo</p>		<p>Reuniones informales: Hacemos estudios, análisis, tertulias, lo que pretendemos es determinar cómo crear una escuela de pensamiento que nos permita, mejorar la calidad de la educación Artística [...] No tenemos reuniones periódicas como desearían que fueran, estamos en un proceso de cierre de muchos proyectos [...] las reuniones las realizamos indistintamente, por ejemplo en el CEID en Sindimaestros, con algunas personas investigadoras a través del movimiento pedagógico y cuando pensamos en la posibilidad de haber presentado un proyecto a Colciencias [...] las reuniones las convocamos con una invitación pública colocando carteles, el fin es el de presentar al grupo con los diferentes profesores que iniciamos determinamos en qué líneas podemos trabajar [...] nosotros en algunas ocasiones hacemos reuniones amplias donde discutimos y analizamos que en los proyectos tengamos coherencia con las líneas de investigación</p> <p>Reuniones formales: Se convoca a reuniones, asisten y se discute lo necesario [...] Reuniones cada ocho días, donde se presentan informes de las actividades, y se avanza en el proyecto [...] Se realizan reuniones específicas, donde se revisa el plan de acción y los avances de los proyectos [...] Las reuniones generales de grupo se hacen para discutir sobre cada uno de los proyectos y su producción [...] Reuniones semanales para tratar un tema específico y por la búsqueda de sentido de nuestras labores personales y profesionales; para hacer una integración de las miradas de investigación de lo subjetivo y lo objetivo [...] Las reuniones generales son eventuales, de pronto en el marco de los eventos que organiza y/o convoca la directora de grupo [...] Se hace una reunión semestral para la evaluación del grupo y una de integración social [...] Hacemos unas rutinas digamos así de trabajo, de reuniones, en el cual al inicio de año, nos reunimos y hacemos un cronograma de actividades [...] Iniciamos con un cronograma de principio de año, hacemos reuniones conjuntas en la cual cada uno pone sobre la mesa lo que tiene pensado desarrollar durante el período, asumimos unas responsabilidades.</p> <p>Reportes técnicos: Tareas, como deber y como propósito colectivo, donde se identifican las actividades, los compromisos individuales, se elabora un documento conceptual y se discute colectivamente [...] Construcción de instrumentos para identificar factores que indican modelos pedagógicos [...] Registro en video o fotografías, como evidencias de las actividades que se desarrollan [...] Elaboración de caracterización y condiciones de la población infantil [...] Los estudiantes van a las instituciones educativas, acompañan a los docentes, hacen diarios de campo, registran observaciones, participan en la elaboración de talleres con docentes, es como esa parte del acompañante y de ahí salen a hacer su proyecto [...] Una labor de revisión bibliográfica intensa exhaustiva tratando de darle piso a lo que se está trabajando [...] Realizamos el trabajo en tres momentos: Uno, de revisión académica de lectura de libros. Dos, lúdica; Tres, de reflexión y de construcción de perspectivas [...] Convocar otros investigadores que estén relacionados con las líneas de investigación, a grupos de estudio abiertos, o clubes de revistas [...] Se han realizado capacitaciones orientadas a profesores de la universidad y de colegios [...] Se realizan los estados</p>

			<p>del arte, que permite bordear un objeto de investigación, cómo ha sido construido, desde donde se ha mirado, cuales son las perspectivas, cómo se hace [...] Trabajamos entonces con los docentes: hacemos talleres seminarios.</p> <p>Trabajo en red: El trabajo en red, permite superar la noción de trabajo en grupo / en equipo [...] Tenemos una plataforma a través de la red de investigación educativa y la plataforma nos permite estar en contacto a todos superando barreras de espacio y tiempo [...] la tecnología nos brinda la posibilidad de trabajar en redes y entonces estamos volviendo a esas preguntas originales, de cuanto podía aportar ese trabajo en red a los procesos formativos [...] en el uso de la tecnología y el trabajo en red pues uno se va a dedicar a hacer más proyectos con otras personas hace que los intereses otras personas vayan cambiando [...] la dirección de investigaciones nos aprobó un proyecto conjunto para desarrollar un laboratorio de instrumentación virtual [...] pude presentar un trabajo sobre alternativas didácticas, y la revista actualidad colombiana que es una revista virtual que circula en el CINEP [...] Con el ICES montamos un diplomado virtual en docencia universitaria, con María Mercedes Callejas y un módulo sobre didáctica en educación superior [...] eso hace que los grupos sean muy virtuales, somos grupo pero lo que tenemos es un poco de proyectos y eso sucede con la mayoría de los grupos, la mayoría de grupos en Colombia con excepciones brillantes, trabajamos principalmente en red</p>
		<p><i>Procesos de Investigación</i></p>	<p>Proyectos:</p> <p>Fundamento de la actividad del grupo</p> <p>Una estrategia de aprendizaje colaborativo.</p> <p>Un mecanismo de comunicación y producción</p> <p>Un pretexto de proyección social</p> <p>Un aporte a la cualificación de la investigación institucional</p> <p>Proyectos, bajo el enfoque de CTS, le da una dinámica mucho más integradora a la investigación que se viene adelantando [...] Proyecto como una manera de concretar una investigación [...] Proyecto, como inicio del grupo de investigación [...] Lo que le da vida y proyección a los grupos son los proyectos [...] Los proyectos son el fundamento a través de la producción académica de los grupos [...] Los proyectos están vinculados al grupo y a las líneas de investigación, ya que se depende mucho del proyecto, todas las actividades que se promuevan son en torno al proyecto [...] Los proyectos se construyen colectivamente y se constituyen en una acción que permitió el aprendizaje colectivo [...] Los proyectos, buscan alternativas diferentes a través de la investigación para la resolución de problemas sociales [...] Los proyectos, como espacio que permite los procesos de comunicación [...] El diseño de proyectos de Investigación desde la perspectiva de mejorar la calidad de vida [...] Los proyectos se piensan en torno a las líneas de investigación de la escuela y del grupo [...] Las actividades y acciones programadas están ajustadas a las temáticas de los proyectos y de las líneas de investigación [...] El proyecto de investigación como modalidad de grado de los estudiantes que terminan como auxiliares de investigación [...] Los proyectos de investigación tienen dos frentes de trabajo: Una de educación rural y otra de desarrollo comunitario [...] El proyecto es un pretexto para la participación de las actividades del grupo [...] El proyecto de investigación construye el objeto del grupo de investigación y el proyecto es construido dentro del objeto [...] Los proyectos son el fundamento, o el pretexto, podríamos decir de la producción académica de los grupos [...] Los proyectos son de los profesores y no del grupo, a partir de ellos puede ser que se logre una integración colectiva en algunas temáticas [...] La actividad del grupo se centra principalmente en los proyectos, las reuniones y las actividades se hacen en torno a los proyectos [...] El proyecto genera actividades como búsqueda y revisión de fuentes primarias, elaboración de fichas, discusiones y realización de ponencias [...] Tenemos una pregunta que gira general alrededor de todos estos proyectos y preguntas que se trabaja para que se contesten en cada proyecto [...] Las actividades de cada proyecto son como el generador y motor que mueve el grupo y mueve la formación de los integrantes del proyecto</p> <p>Formación</p> <p>Los Seminarios, Estudiar Permanentemente a través de un Seminario Interno para fortalecer el grupo teóricamente y luego apareció la posibilidad de presentar un proyecto a Colciencias [...] Seminarios, como unidad de trabajo considerado como un espacio de encuentro colectivo en el que se avanza [...] Seminario Investigativo como un espacio de formación de los participantes [...] Formación de investigadores a través de los seminarios de maestría y doctorado [...] Conceptualizar, como una tarea fundamental dentro del grupo, construir un nuevo objeto de investigación, no es descubrir nada [...] No es descubrir nada, a propósito de unas prácticas y unos discursos que circulan construir un objeto [...] Construcción de un nuevo concepto, a través de las discusiones que se generan en los seminarios [...] Profundizar para influir y generar nuevas propuestas de conocimiento en torno a las temáticas del grupo [...] Cada proyecto tiene su seminario, donde se profundiza las temáticas relacionadas [...] El grupo se nuclea en la problemática de los textos escolares, y desde esta se programan los seminarios [...] Trabajo de todo el grupo en torno a un objeto que permite fortalecer a un grupo porque se trabaja sobre la misma dirección [...] Formar para investigar e Investigar para formar para tener reconocimiento internacional como el grupo más visible [...] Hay encuentros todos en el seminario, hay encuentros con los sujetos de investigación, hay encuentros para reflexionar sobre los como los objetos de investigación y hay encuentros del grupo para la gestión.</p> <p>Los Talleres, El taller pedagógico investigativo, se utiliza al interior del grupo como una estrategia para investigar investigando [...] Taller de problematización, que permiten aprender a formular problemas de investigación a partir de una confrontación con la realidad [...] Los talleres alrededor de los estados del arte, a partir de temas y/o autores en contraste con la aplicación teórica y a la vida personal [...] Se hacen talleres orientados a profesores, donde se sistematizan sus prácticas pedagógicas [...] Talleres sobre alternativas didácticas con enfoque constructivista y distribuirlos por áreas [...] en el trabajo de talleres y de ahí salió el libro de Arauca [...] como</p>

			<p>formación para los investigadores y los estudiantes el modelo de taller es vital, fue eficiente si, y fructífero [...] ya para el proyecto hubo un taller inicial que fueron tres días seguidos de la parte metodológica de lo que era la investigación y ahí se va conformando y así fue como de un grupo de treinta dos personas pudimos plantear un proyecto de investigación colectivo.</p> <p>Espacios Para Semilleros. En el grupo promovemos los semilleros de formación inicial de maestros y el de formación permanente semillero de maestros en ejercicio [...] Jóvenes Investigadores son los que hacen escuela [...] Impulsar la autonomía del trabajo, a través de los semilleros quienes proponen las actividades, consultan con algunas personas que podemos ser de tutoría pero lo que ellos básicamente proponen para reflexionar, estudiar, y aportar sobre que es para un estudiante en formación de investigación [...] Las anotaciones diarias, de ahí sale un diario de campo y, de ahí un relato, información que se devuelve a la comunidad [...] el registro fotográfico, el registro en video, es como el mecanismo de trabajo que tenemos, nos distribuimos el trabajo de manera justa digamos, no hay más trabajo para los semilleros o para los coinvestigadores que para el investigador principal, tratamos de distribuimos el trabajo de la misma forma, alrededor de proyectos, trabajamos en el grupo a partir de proyectos. [...] por lo general los semilleros son los estudiantes, de los semestres donde uno empieza a manejar un proyecto pedagógico o un proyecto de investigación [...] el encuentro de semilleros a nivel regional que hemos implementado con las tres entidades, son condiciones que han facilitado la dinámica del proceso [...] creo en el trabajo que se hace con los semilleros, es un trabajo que desarrolla mucha cercanía con lo de la formación investigativa [...] Hablando de los semilleros, lo que yo trabajo fundamentalmente con ellos son estados del arte, con quienes compartimos muchos de nuestros objetivos y metas de este proceso que llevamos [...] La universidad tiene establecidas las políticas de semilleros que consiste en la vinculación de estudiantes de pregrado a los trabajos de investigación, ellos se vinculan de acuerdo al interés que tengan de desarrollar o sus tesis o sus prácticas [...] nosotros trabajamos con los semilleros de manera que ellos nos sirvan de auxiliares, nos sirvan de soporte y ayuda en esos proceso de formación de maestros [...] podríamos decir que el grupo tiene tres niveles: uno, de semilleros de formación inicial de maestros, dos, Otro semillero de maestros en ejercicio [...] pero el cómo hacer investigación, el cómo trabajarlo y el proceso vivido eso lo hacemos nosotros a través del grupo de investigación en los semilleros, entonces los semilleros son grupos de estudiantes que de manera voluntaria que nosotros los convocamos para enseñar y formar en procesos investigativos</p> <p>Realización de trabajos de grado.</p> <p>[...] nos acompañan en el proyecto de investigación y de ahí ahora sí ellas sacan su propio proyecto de investigación para su trabajo de grado y siguen en el semillero trabajando su propio proyecto de investigación [...] El trabajo de semillero necesariamente tiene que desembocar en el trabajo de grado de ellas, el semillero es para hacer su trabajo de grado [...] para el trabajo de grado, hay todo un proceso de enamoramiento por aquello que se hace, y se hace toda una sensibilidad de una perspectiva fenomenológica y es como es un muchacho aprende a observar la realidad yendo a las cosas mismas, es decir haciendo todo un proceso vivencial [...] Luego viene el quehacer del estudiante de fin de carrera, que ese quehacer esta inmiscuido con su trabajo de grado, entonces él tiene que ir a las fuentes que tiene que ver con su trabajo de grado, con su temática [...] empiezan a trabajar dentro del proyecto, y resultan involucrados y cuando menos pensamos están desarrollando su proyecto o su trabajo de grado [...] La formación de investigadores se viabiliza por su trabajo de grado [...] Cursos, seminarios, asesorías de trabajo de grado, asesorías de investigación, hacen proceso de formación de investigadores personalizadas, procesos para generar ambientes propicios para los chicos, se autoforman, escriben, publican.</p>
--	--	--	--