



María Camila Clavijo Gallego
Institución Educativa Champagnat
de Popayán
mcclavijo@maristasnorandina.org

Artículo de Investigación

Recepción: 2 de mayo de 2014
Aprobación: 13 de agosto de 2014

**Praxis
& Saber**

Revista de Investigación y Pedagogía
Maestría en Educación. Uptc

INTROSPECCIÓN DESDE LA FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN Y LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA

Resumen

En la licenciatura de educación preescolar ofertada por la Corporación Autónoma Universitaria del Cauca se evidencian una serie de tensiones generadas por el proceso adelantado desde la formación investigativa y su incidencia para optar por el título, dentro de las cuales se destacan las dificultades en el abordaje del proceso de investigación formativa en relación a la normativa establecida desde el alma máter. En el presente documento se abordan esas tensiones desde una mirada que respeta ante todo los sentidos y sentimientos de un grupo de diez maestras en formación quienes abordan, critican y proponen —a partir de entrevistas y escritos abiertos y amenos— la recopilación de experiencias al interior que ofrecen una serie de posibilidades que repercuten positivamente en el devenir de la investigación y en el aporte que se le da al desarrollo, significado y sentido del ser maestras en preescolar.

Palabras clave: formación investigativa, investigación formativa, experiencias, sentidos, maestras en formación, educación preescolar.

INTROSPECTION FROM RESEARCH TRAINING AND EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

In the preschool teacher degree of the Corporación Autónoma Universitaria del Cauca, it is revealed a series of tensions caused by the research training process and its influence in qualifying for the degree –among them the difficulties on dealing with the educational research process related to the alma mater established norms, are highlighted. This paper addresses to such tensions from a perspective that respects, above all, the senses and the feelings of a group of ten female teacher trainees who tackle, criticize and propose –from interviews and open and enjoyable writings– the compilation of experiences that provide a series of possibilities that positively affect the research process and the contribution to the development, meaning and sense of being preschool teachers.

Keywords: research training, educational research, experiences, senses, trainee teachers, preschool education.

INTROSPECTION DEPUIS LA FORMATION POUR LA RECHERCHE ET LA RECHERCHE FORMATIVE

Résumé

La licence d'éducation préscolaire offerte par la Corporation Autonome Universitaire du Cauca montre une série de tensions créées par le processus mis en œuvre depuis la formation de recherche et son incidence sur l'option du diplôme, parmi lesquelles l'on souligne les difficultés à aborder le processus de recherche formative en rapport avec les normes établies par l'Alma Mater. Ces tensions sont abordées dans le présent document

d'un point de vue respectant avant tout le bon sens et les sentiments d'un groupe de dix maîtres en formation qui abordent, critiquent et proposent —à partir d'entrevues et d'écrits ouverts et agréables— le recueil d'expériences à l'intérieur offrant une série de possibilités répercutant positivement sur le futur de cette recherche et sur l'apport au développement, à la signification et au sens d'être un maître dans le préscolaire.

Mots clés: formation de recherche, recherche formative, expériences, bon sens, maîtres en formation, éducation préscolaire.

OBSERVAÇÃO INTERIOR DESDE A FORMAÇÃO PARA A PESQUISA E A PESQUISA FORMATIVA

Resumo

Na licenciatura de educação pré-escolar oferecida pela Corporación Autónoma Universitaria del Cauca se evidenciam uma sucessão de tensões geradas pelo processo desenvolvido desde a formação investigativa e a sua incidência para optar o título, dentre das quais se destacam as dificuldades na abordagem do processo de pesquisa formativa em relação à normativa estabelecida desde a alma mater. No presente documento se abordam as tensões desde uma mirada que respeita antes de mais nada os sentidos e sentimentos de um grupo de dez professoras em formação que abordam, criticam e propõem —a partir de entrevistas e escritos abertos e agradáveis— a recopilação de experiências ao interior que oferecem possibilidades que refletem positivamente no acontecer da pesquisa e na contribuição que se dá ao desenvolvimento, significado e sentido do ser professora em pré-escolar.

Palavras chave: formação investigativa, pesquisa formativa, experiências, sentidos, professoras em formação, educação pré-escolar.

A manera de introducción

El presente artículo es el resultado de un proceso investigativo que se gesta hace más de un año, el cual, aunque ha arrojado reflexiones y resultados, nutriendo como tal un trabajo monográfico, continuará latente en los pensamientos de quienes hemos participado en él. El proyecto de investigación en el cual se enmarca surge desde una motivación propia de quien escribe estas letras, en medio del caos que generó asumir un trabajo de esta índole para diez maestras en formación del pregrado en educación preescolar de la Corporación Universitaria Autónoma del Cauca.

¿Qué impacto real tiene la formación investigativa en la vida de estudiantes de pregrado? ¿La investigación es algo transcendental, es un factor de cambio y empoderamiento de la profesión y la labor misma de quienes la ejecutan? ¿Se quedará acaso la investigación supeditada a un claustro, a unas páginas arrumadas en una biblioteca de universidad o como un requisito de grado? O ¿es algo más?, ¿puede realmente llegar a ser algo más? Estas preguntas y muchas otras, sutiles y fuertes en su naturaleza, esbozan el sentir inicial para realmente hacer indagaciones en los sentimientos, pensamientos, deseos y frustraciones de quienes hemos vivido, padecido y disfrutado de una dinámica institucional que invita a investigar de una determinada forma.

El lector podrá encontrarse con un amplio espejo de ideas, pensamientos, sentimientos y experiencias que si bien tienen su génesis en un pequeño grupo de mujeres, podrá reflejar, o no, más de una realidad, y encontrar así compañeros de camino que aunque distantes físicamente, se encuentran en espacios de convergencia que trascienden este esquema para reflexionar, criticar, pero ante todo, para generar alternativas y renovadas miradas sobre los procesos de formación investigativa e investigación formativa. La ruta que se ha trazado para poder llegar a la de-construcción, la cual es difícil resumir en estas palabras, respeta y rescata lo maravilloso de lo inesperado, de la aventura que implica sumergirse en la humanidad de las personas, para poder así cumplir con la intención inicial que siempre ha sido poder llegar a develar los sentidos de este grupo de maestras en formación frente a sus propios procesos investigativos; de esta manera se apela a la *Teoría Fundamental* para respaldar esa construcción en el andar. Las *formas* en las cuales me acerqué a ellas fueron pensadas para lograr la mayor sinceridad posible, por ende son entrevistas que se asemejan más a conversaciones normales y cotidianas; se crean instrumentos

impregnados de color y formas para acercarlas de manera concreta a las preguntas y se les convoca a escribir de una manera libre, abierta y ajena a presiones esquemáticas de extensión y forma.

Se enuncia un proceso de reflexión que ofrece dos sentidos: el primero es el reconocimiento y puesta en escena de las miradas que tienen las maestras en formación respecto al reconocimiento de sus propios procesos investigativos frente a lo planteado desde la normativa¹ y lo desarrollado en los procesos de formación investigativa; el segundo sentido implica reconocer sus voces ante la posibilidad de generar nuevas emergencias y movilizaciones que dinamicen el proceso de investigación, en coherencia a la formación con el rol de maestras de preescolar.

Construyendo el entramado: apreciando los sentidos y la experiencia

En la consolidación del cómo construir la ruta investigativa, se busca rescatar de la manera más fiel posible el significado de los sentidos de la experiencia de las maestras en formación, y aunque este complejo proceso es realmente imposible, al ser los sentidos propiedad de cada persona, se puede realizar un acercamiento teniendo siempre en cuenta las emociones, recuerdos, pensamientos, interpretaciones y vivencias de las personas investigadas, aspectos que en ocasiones suelen descartarse en otros tipos de investigación por carecer de veracidad y verificabilidad; sin embargo, en esta ocasión son precisamente estos detalles los que permiten las reflexiones que más adelante se encontrarán.

En coherencia con lo esbozado de forma general con antelación, las palabras de Elsie Rockwell, destacada investigadora mexicana, entran a apoyar y fortalecer la intencionalidad de la forma en la cual se aborda este trabajo investigativo:

No interesa evaluar la realidad, en función en parámetros normativos, sino más bien analizar y re-construir la lógica propia del proceso. En vez de observar en qué medida el trabajo se ajusta al paradigma oficial, se intenta comprender el ordenamiento interno del mismo

1 La normativa institucional se encuentra enmarcada por la Resolución 047 del año 2012, en la cual se establecen las modalidades de grado para optar por el título de Licenciada en Educación Preescolar: pasantía y monografía.

[...] es imposible inferir estos niveles de la experiencia a partir de la documentación oficial. La re-construcción de esa lógica requiere de un análisis cualitativo de lo que sucede cotidianamente; su contenido no es evidente (Rockwell, 1994: 15).

Para respetar en lo posible toda esa humanidad encarnada en los aspectos ya nombrados, las técnicas investigativas debieron adaptarse, resurgir y re-crearse. “Las técnicas existen para que otros investigadores puedan adaptarlas a su personalidad y a los propósitos de su investigación” (Anselm Strauss, 2002: xxi). La teoría fundamentada lo permite, lo sugiere, y consolida esta posición como la responsabilidad vital de quien asume procesos investigativos humanos, no sólo para mostrar algo que se encontró, sino cómo a partir de ello nacen y se construyen nuevas posibilidades, para comprender no sólo el fenómeno en cuestión sino el mismo mundo desde una mirada establecida dentro de esos procesos llevados a cabo; permite generar teorías, no verdades; no responde preguntas, genera nuevos cuestionamientos; no cierra el camino, abre puertas. “Se ofrece una manera de pensar el mundo y de mirarlo” (Anselm Strauss, 2002: 20), enriqueciendo la investigación desde los pensamientos de quienes realizan los procesos investigativos, es decir, investigadores e investigados.

Las técnicas en este caso, son encuentros de diferentes lenguajes, porque guiarse por una sola forma resultaría en un “lenguaje establecido como un velo con que nos cubrimos para intentar crear un mundo ilusorio a la medida de nuestras limitaciones” (Contreras & Pérez, 2010: 213).

Experiencia y conocimiento se tornan indivisibles. El conocimiento no puede ser comprendido sin el sentido común como parte de la propia historia personal y social. El objeto no puede ser comprendido sin el sujeto, no se entiende la palabra sin quien la expresa, no se entiende el mundo exterior sin quien lo vive y transforma (Casanova, 2006: 278).

En concordancia con el aparte descrito anteriormente y en aras de propiciar un proceso de acercamiento sensible hacia la investigación, se generó como constructo un diálogo abierto y diverso enmarcado por la apertura y la sensibilidad, dividido en tres momentos, que superan la rigidez de los instrumentos tradicionales como encuestas, entrevistas cerradas, tabulaciones, entre otros, conocidos y manejados ampliamente por quienes han desarrollado investigaciones de corte cualitativo;

propiciando espacios introspectivos de acercamiento individual, pero también permitiendo espacios en el devenir de la confianza propia de un grupo de personas que han compartido cinco años de sus vidas.

En las primeras enlazadas de este entramado se realiza una invitación cálida a escribir sobre lo que puede significar para ellas investigar, este escrito lo deben realizar en un ambiente en el cual se sientan cómodas emergiendo de sus propias manos las ideas que se generan en esas interesantes conversaciones creadas entre el lápiz, la soledad y una hoja en blanco. Este primer momento se usa como un acercamiento a cada una y sobre todo una apuesta por lograr que en ellas emerja la suficiente confianza para expresarse sin ningún tipo de restricción, sin compromiso en extensión, simplemente acceder a la posibilidad de dejarse convocar y provocar hacia el cuestionamiento frente a la significancia del acto investigativo.

En un segundo momento de acercamiento como dinámica recursiva se estructura un *tangram*² donde cada ficha (parte) que lo constituye representa un elemento investigativo, otorgado por cada una de manera libre, de tal manera que por ejemplo los dos triángulos grandes pueden representar la metodología y el marco teórico, y así con cada elemento, los cuales edificarán una representación gráfica cuyo objetivo fundamental es la construcción de un elemento que represente el sentido propio y la ruta de la investigación asumida por cada estudiante, para tejer un puente entre lo abstracto de los procesos de formación investigativa e investigación formativa que se manejaban hasta ese momento, y la necesidad de poderse dar cuenta de que se pueden manipular, mover, armar y desarmar; cada una explica en sus palabras su propia creación. La construcción de este instrumento se fundamenta en principios pedagógicos tomados de su paso por el mismo desarrollo del pregrado, en el cual se busca generar estrategias y materiales que le faciliten a los niños y las niñas comprender situaciones abstractas al trasponerlas en su realidad concreta.

Y un momento final donde se generan entrevistas. Estas se han venido entendiendo como un cuestionario de preguntas preestablecidas, a las cuales deben responder todos los sujetos, a veces sin que la totalidad de

2 Juego muy antiguo de origen chino con el cual se arman diferentes siluetas usando, sin solaparlas, las siete piezas que lo conforman: cinco triángulos, un paralelogramo y un cuadrado.

ellas signifique o implique algo para los mismos. La formalidad de su estructura en ocasiones condiciona las respuestas y la meta no es esa, la meta es lograr conseguir la mayor confianza posible de las estudiantes para poder en verdad realizar un análisis propositivo y tener los insumos suficientes que posibiliten la construcción de un espejo de esa realidad. Cabe resaltar que los sujetos abordados dentro de las entrevistas son compañeras de pregrado las cuales han compartido cinco años de vida, lo cual dinamiza los procesos de una manera diferente y compleja, que entreteje y transforma la rigidez de una entrevista, para ponerla en un plano de diálogo abierto, crítico y con elementos enriquecedores como la confianza y la escucha. “Porque es un saber que no busca respuesta cerradas a preguntas. Porque no todas las preguntas tienen respuesta y a veces nos llega una respuesta antes de que nos hayamos formulado una pregunta [...] porque la investigación es un encuentro entre dos sujetos que afecta a ambos y puede generar el hallazgo” (Aravena & Kilmena, 2006).

Investigar la experiencia de muchas maneras implica hablar de libertad, en coherencia a ella, libertad desde la forma en que se busca acercarse a ella, comprenderla, transmitirla, sistematizarla.

“El análisis es la interacción entre los investigadores y los datos. Es al mismo tiempo arte y ciencia, es el equilibrio perfecto entre las dos” (Anselm Strauss, 2002: 15-16). Así la codificación axial es el análisis de las diferentes relaciones que surgen entre categorías y subcategorías de forma tal que alimentan la búsqueda de la comprensión del fenómeno en cuestión; permite tejer hilos comunes sin dejar de lado acciones, pensamientos y sentimientos, tanto del investigador como del investigado. Exige una manipulación de la información exhaustiva de tal manera que, no sólo se muestre lo que los sujetos dicen, manifiestan, callan o denuncian, sino la comprensión de toda la relación que puede navegar entre todos estos lenguajes.

Para cada momento de diálogo se presenta una convención sencilla que permite el reconocimiento de cada uno de los instrumentos dinamizadores, de la siguiente manera:

- Escrito (Es, sujeto, año)
- Tangram (Tan, h1- hoja, año)
- Entrevistas (Entre, sujeto, año)

Esta es una codificación que permite la construcción de las categorías, la agrupación de los relatos de tal manera que se pueda ir saturando la información y poder tejérla entre sí en diálogo con la teoría formal.

Develando la trama: del corazón de los sentidos a la razón de la experiencia

En el camino que implica reconocer el sentido de la investigación desde los parámetros establecidos en la Corporación Autónoma del Cauca y su incidencia en los procesos de formación de las estudiantes, se han generado dicotomías en relación a la forma y la razón por la cual se investiga. En ese sentido se presentan a continuación una serie de consideraciones que pretenden ofrecer un suelo y un sustento a partir de algunos aspectos teóricos en coherencia con las diversas expresiones manifestadas por las maestras en formación, re-entre-tejiendo a partir del conocer, el departir las angustias, los retos, las frustraciones, las crisis, las ilusiones, las expectativas, los miedos y las esperanzas, un nuevo significado de la investigación y sus procesos al interior del alma máter.

A continuación se resaltan aquellos hallazgos relevantes dentro de este trayecto que ha implicado, más que un acercamiento directo, una vivencia en ese trascender investigativo, porque soy yo frente a ellas y ellas frente a mí; porque no soy la misma ahora que “termino” este trabajo, ni ellas lo son cuando terminen los propios; porque realmente me ha movilizado, me ha tocado, me ha pasado, porque realmente siento que las ha movilizado, las ha tocado y le ha pasado; porque lo quiero, existe un afecto muy especial, porque es mío y de quienes lo lean y eso hace concreto aquello de derrumbar fronteras y trascender espacios y eso para mí es mágico, es personal, es una experiencia real.

Preludio: indagando sobre la investigación

Los procesos de investigación en la licenciatura de preescolar que ofrece la Corporación Universitaria Autónoma del Cauca se fundan en tres líneas de investigación, las cuales son permeadas desde los siguientes enfoques: la práctica pedagógica, la didáctica y la implementación de las TIC en la educación inicial. Sin embargo, en ninguna de ellas se encuentran trabajos introspectivos que apunten a mirar hacia adentro, que permitan la cualificación de los procesos desde el interior de los mismos, de tal

manera que ofrezcan posibilidades que enriquezcan desde apuestas que cuestionen el desarrollo investigativo y su incidencia sobre el sujeto que investiga, debido a que en términos generales se asumen rutas ya planteadas que ofrecen una falsa seguridad puesta en pasos confusos en el devenir investigativo; es por esto que se hace imperativa la necesidad de desnudar-cuestionar-aportar a los procesos investigativos asumidos por las maestras en formación y escribir estas palabras aquí manifiestas.

Ahondado en el tema se encuentra cómo esta dinámica es común a otras universidades y que como tal los procesos investigativos deben de ser sometidos a una reflexión profunda a partir de sus alcances, por esa razón vale la pena rescatar la revisión presentada en el libro *Orígenes y dinámica de los semilleros de investigación en Colombia*, donde se pone en escena la investigación como un fenómeno relativamente reciente en el ámbito nacional y, por ende, como un territorio en construcción permanente. De manera particular señala la responsabilidad que encarna la acción investigativa en las licenciaturas de las diferentes universidades del país —pues formar maestros investigadores es una labor compleja, política y humana— retomando las voces de los maestros y maestras formadores y de los estudiantes que han protagonizado diferentes capítulos de esta historia.

En ese sentido preguntarse por la acción investigativa, asumir nuevos retos, y la constante inquietud, fortalecen, revalidan y enaltecen la significancia de los procesos investigativos que permiten establecer nuevas proyecciones sobre el investigador, su inmersión en la acción y la participación de los diversos agentes que posibilitan desde un sentir profundo hacia y por la investigación; de esta manera vale la pena considerar el significado de investigación que se expone en el siguiente aparte: “La investigación surge de los sentidos, de entusiasmo y curiosidad interiores: es sensualidad y emotividad; y del cerebro/mente: esto es, de la racionalidad. Así surge el pensamiento. La investigación es un asunto de pensamiento y la educación es para humanizar, para enseñar a pensar, para enseñar a indagar” (Ossa, 2010: 19).

Llaman la atención algunos apartados que cuestionan de modo directo la forma en la que se asume la investigación en programas de licenciatura, evidenciando el conflicto entre la *praxis* pedagógica y los procesos investigativos, respondiendo a una responsabilidad ética frente al desempeño de la labor docente, entendiéndola desde un punto de vista holístico:

Para la acreditación de programas universitarios en 1998, la investigación pedagógica debe ser aspecto fundamental en la formación de futuros y futuras docentes. A diferencia de otras comunidades profesionales, en las que no todos los miembros se ocupan de la investigación como su actividad principal, educadores y educadoras no pueden responder a los retos que se les plantea sin investigación formativa (Sierra & Rojas, 2010: 63).

Finalmente Marta Caramés Boada (2010) en su texto *Investigar en educación: un espacio posible y sobre todo imposible*, realiza a través de su experiencia una hermosa reflexión a partir de la dicotomía de ser maestra y ser investigadora. De forma particular plantea el rol de la mujer al interior de los estudios de doctorados y cómo esta nueva situación hizo y hace parte de la necesidad inminente de replantear aspectos investigativos al interior de la educación:

Pensar en la propia práctica es algo que siempre tiene lugar, sin embargo no es algo a lo que se le suele llamar investigación. La investigación parece necesitar una organización intencional de búsqueda, una estructura con finalidades u objetivos que toman una dirección activa para acercarse a algo. En cambio un momento de reflexión sobre algo que acontece en el aula puede venir a nosotros sin irlo a buscar expresamente, dibuja un movimiento más pasivo. Un movimiento que puede mostrarnos un cambio de comprensión sobre lo educativo, pero que solemos excluir de lo que llamamos investigación (Boada, 2010: 200).

Dentro de la dinámica que se plantea de manera inicial en el desarrollo y ejecución de este trabajo, el hecho de haberse replanteado los instrumentos para llegar a las personas indagadas, permitió ciertamente realizar una configuración bastante humana de esa múltiple y diversa realidad conformada por diez voces diferentes frente a su proceso de investigación. Los tres momentos permitieron afianzar la confianza necesaria para desnudar algunos sentidos de las co-participantes y de igual manera se logra llegar a develar con claridad el conflicto dicotómico entre ser maestras y/o investigadoras.

La problemática descrita pone en encrucijada permanente el papel que se debe asumir, pues si bien los dos roles son igual de importantes en relación a la praxis educativa deberán asumirse como procesos complementarios, no como procesos excluyentes, entonces, es claro que la lectura que puede hacer una estudiante implica asumir cada rol desde lugares diferentes debido a la distancia que toma el ejercicio de la investigación en relación

a la formación de maestras, en ese sentido se abre aún más la brecha que justifica la dicotomía y se hace fuerte la separación desde la misma práctica, evidente en el hecho de que la investigación es un proceso final que se caracteriza muchas veces por su aislamiento o por su linealidad, en relación a las políticas institucionales que son foco de reflexión a partir de la disparidad epistémica planteada. Por esa razón se considera a modo dialógico el escuchar y percibir todas las ambivalencias que se nutren durante el proceso de construcción y deconstrucción en investigación para la consolidación de este trabajo y la apertura a nuevas reflexiones.

Emergencias y movilizaciones en torno a la investigación en el devenir desde la licenciatura

A partir de los momentos planteados en la metodología, el sujeto investigador se involucra dentro de la problemática planteada, se hace parte del problema; en ese sentido las estudiantes en ejercicio de investigación no son vistas como sujetos investigados, sino como coparticipantes, acción que genera encuentros de sinceridad desde la confianza y la escucha en un compartir permanente con ellas, no sólo en el marco del desarrollo de este trabajo, sino en el marco de los cinco años de la carrera. Esta lógica permite reconocer dos emergencias: la primera en torno a los significados que envuelven diversos sentidos frente a la investigación, la segunda enmarcada en el reconocimiento de construcciones epistémicas en relación a los procesos investigativos dentro del programa de pregrado de la licenciatura en educación preescolar.

Configurando las emergencias

En los encuentros y desencuentros de las voces y los silencios de las coparticipantes se configuran tres significados que amplían/reducen el proceso investigativo, y es como así se generan ambivalencias que son notables a lo largo del proceso del mismo desarrollo investigativo, el cual inicia como una acción natural, pero que puede llegar a ser cooptado por la formalidad institucional, por tanto, y respetando las apreciaciones de las coparticipantes, se plantea:

La investigación como proceso natural

Una investigación muchas veces entendida desde una naturalidad que toca y compete a todos: “Yo creo que uno siempre está investigando;

investigamos el entorno, lo que vemos, lo que nos causa curiosidad, como quien dice, nacemos con una investigación empírica, desde el vientre” (Entre, Ca, 2013).

Adicionalmente el significado que configuran los sentidos de las maestras en formación frente a su experiencia investigativa tiene su génesis en apreciaciones iniciales, tal vez en aquellas que convocan sus sentires primeros, aquellas que en algún momento generaron expectativa, otorgaron intencionalidad y que, tal vez, motivaron la consolidación de una idea: “Era un juego que en lejanas tierras existió. Y un día caminado en el bosque un joven encontró. ¡Qué gran sorpresa, quiero volverme su pieza!... al conocerlo todos quisieron jugar” (Es, Mel, 2013); que tal vez aún se encontraba ajena a las formas preestablecidas, que tal vez uno no conocía en la formalidad de la institución.

Madurar es recordar la seriedad que teníamos de niños al jugar, pues mientras se es niño los momentos de genialidad y pensamiento profundo abundan, el discernimiento emana de todas las fuentes inimaginables como chorros de lava ardiente que quemaron los anteriores conceptos, si es que existieron; posterior a esta gran etapa de lucidez el trabajo de todo ser humano que considere que el conocimiento está tan adherido a su vida como el corazón y los pulmones, consiste en hallar nuevamente esa esquiva claridad. Pero primero hay que entender que la primera avalancha está en nuestra naturaleza humana y la segunda es un estado mental. Y los estados mentales no se dan en títulos universitarios ni se aprenden en cursos de investigación; los estados mentales se autodescubren. Por eso muchos se preguntan ¿dónde está la sabiduría que nos quitó el conocimiento y el conocimiento que nos quitó la información?! Para llegar a ser científico no es tan importante conocer o informarse, como tener ese estado mental desde donde el mundo es mucho más simple. Se puede enseñar a amar el conocimiento pero nunca a pensarlo (Gallón, 2010).

La investigación como escenario de participación y transformación

En este espacio la investigación como proceso es la excusa, casi, para generar procesos de participación y transformación personal; entiéndase participación como la posibilidad de asumir el rol de investigadoras desde una movilización interior por hacerse parte de y no desde una posición externa y ajena. Esto a su vez conlleva a transformaciones desde el ser de

cada una, porque en estos instantes es cuando la investigación trastoca, traspasa y trasciende. Es aquí cuando de manera general se puede empezar a ver este proceso como una verdadera experiencia.

Que la experiencia es “eso que me pasa” significa entonces, aquí, tres cosas:

- Primero, que la experiencia es una relación con algo que no soy yo.
- Segundo, que la experiencia es una relación en la que algo tiene lugar en mí. En este caso, que mi relación con el texto, es decir, mi lectura, es de condición reflexiva, vuelta para adentro, subjetiva, que me implica en lo que soy, que tiene una dimensión transformadora, que me hace otro de lo que soy. Por eso, después de la lectura, yo ya no soy el mismo que era, ya no puedo mirarme impávido al espejo.
- Y tercero, que la experiencia es una relación en la que algo pasa de mí a lo otro y de lo otro a mí. Y en ese paso, tanto yo como lo otro sufrimos algunos efectos, somos afectados (Larrosa J., 2008: 90).

Bajo ese condicionamiento es importante cuestionar sobre el nivel de participación y de responsabilidad que asume el investigador a través de la experiencia en pro del ejercicio de la investigación, donde el sujeto que investiga se transforma, lo asume y lo vive “Para mí la realización del anteproyecto fue una manera de empezar a fijarme metas, de mirar hacia adelante y obtener una pista para llegar a ser lo que soñé ser: una buena profesional, una buena docente, capaz de dar todo de sí para tener una buena relación con los niños”(Tan-h1, Al, 2013).

“Lo importante, desde el punto de vista de la experiencia, es que la lectura de Kafka (o de Platón, o de cualquiera...) puede ayudarme a formar/ transformar mi propio lenguaje, a hablar por mí mismo, o a escribir por mí mismo, en primera persona, con mis propias palabras” (Larrosa J., 2008: 13). En palabras de una de las coparticipantes, de manera personal se encuentra sustento a lo anteriormente esbozado: “La investigación... una palabra que abarca mucho; para empezar no es más que entender el mundo complejo de mi vida, mi contexto, pero más que todo de mi carrera porque es ahí donde nació un ojo de agua inquietante para darle solución a mi pregunta” (Es, Ro, 2013).

Una pregunta que logre surgir de la persona, de su mundo, de su vida; un proceso investigativo que logre emerger de estos espacios no morirá fácilmente, podrá llegar a responder a la formalidad sin abandonar su esencia e intencionalidad porque muchas veces las monografías no surgen

de instantes en una práctica, surgen de todo un conjunto de instantes vitales que convergen en un mismo momento.

La investigación como la tarea por cumplir, la investigación desde la institucionalidad

Las instituciones educativas de educación superior, establecen la investigación como eje articulador del proceso formativo, el cual se asienta a lo largo de la carrera y se expone como agente activo de las propuestas y apuestas que definen y direccionan las carreras universitarias, todas en consenso con la visión centrada en la articulación entre la investigación y el desarrollo profesional, sin embargo es importante aclarar que ese accionar está fundado y fundamentado en lo siguiente:

Para el caso de Colombia, la Ley 30/92 establece que todas las universidades deben tener investigación de alto nivel; es decir, investigación en sentido estricto, mediante procesos generadores de nuevo conocimiento (investigación científica y tecnológica). Para las universidades, esta exigencia se concreta en los programas de Maestría y Doctorado, los cuales deben demostrar un componente investigativo serio, para obtener su respectivo registro ante el Ministerio de Educación. En el caso de los programas de pregrado y especializaciones se habla de investigación formativa, la cual sin llegar a los niveles y pretensiones de la investigación en sentido estricto, debe incorporar dentro de la práctica pedagógica y el enfoque curricular, actividades orientadas a estructurar actitudes y habilidades investigativas en los estudiantes de estos programas (Jiménez, 2006: 37).

La Corporación Universitaria Autónoma del Cauca en línea a lo establecido desde la legalidad articula parte de su propuesta curricular en el *Manual de Práctica Académica de la Licenciatura en Educación Preescolar* (2006) estableciendo que para él o la estudiante del pregrado:

La reflexión es infaltable. Lo fundamental para la Universidad es que el futuro docente pueda responder reflexiva y críticamente a las demandas que plantea la tarea educativa. Lo aleja de la imitación para que el estudiante sea protagonista de su propio proceso [...] Será un profesional que ame profundamente su trabajo, consciente de su gran responsabilidad en la construcción del futuro ciudadano de nuestra región y país; lo definirán las siguientes características: una sólida formación en valores, fuertes bases en procesos investigativos, gran fortaleza científica tecnológica y fuerte dominio teórico-

práctico de su saber pedagógico, condiciones todas que le permitirán ser exitoso en cualquiera de los campos de desempeño [...] capaz de asumir la investigación como una actividad que identificará su labor pedagógica [...] (3).

Sin embargo a pesar de esa gran apuesta se presentan controversias y contrariedades coexistentes y fortalecidas dentro del transcurrir de la carrera desde la cotidianidad en la clase, en la formación y la educación, resumidos en dos antagonistas con los cuales se convive y por los cuales se desconfigura la investigación como elemento fundante de ese sujeto en el ámbito formativo, que en síntesis se asumirán como aciertos y desaciertos.

Aciertos

Se configuran a partir de las relaciones posibles que se entretengan entre el docente en el papel de guía, posibilitador, tutor y amigo con la estudiante en actitud de escucha, apertura y participación. Cuando en esta relación se logran ofrecer claridades desde los docentes hacia los estudiantes, la actitud frente a los procesos investigativos es definitiva. “Lo tomé un poquito más en serio porque yo le entendía a la profe lo que era investigar y lo entendí más cuando hicimos ese trabajo del foro de Medellín, ahí lo entendí más, hicimos un instrumento y lo aplicamos, ahí lo entendí” (Entre, Al, 2013).

Si el docente logra otorgar claridades, tranquilidades y empoderamiento por parte de sus estudiantes frente al proceso que se está realizando, habrá conseguido crear en ellas un estado de enamoramiento frente a sus indagaciones, recorridos y apuestas; vital para que puedan asumir las dificultades y frustraciones inherentes a este caminar de la mejor manera posible, inclusive para que en un momento dado ellas mismas puedan andarlo solas: “Uno a veces ve las cosas tan complicadas y llega él [asesor informal] y trata de darnoslo en palabras sencillas para que lo podamos entender y ya luego nosotras lo elaboramos de otra forma” (Entre, Di, 2013). “Fue él quien nos cambió la perspectiva de lo que era investigar y para qué estábamos nosotras las maestras [...] la investigación no es sólo para graduarse, es algo de lo que uno aprende” (Entre, Su, 2013). Finalmente, no es sólo el encuentro en pro de dar claridades, sino de invitar, de cuestionar, de despertar curiosidad y entusiasmo como condiciones necesarias para un proceso de investigación real: “Las preguntas que ella nos hacía, uno quedaba como perdida, y uno decía, juemadre, ya pasamos

la mitad de la carrera y aun no sé lo que es tal cosa, entonces comienza la inquietud de querer saber más sobre esas cosas que apenas conocía. Entonces desde esas clases de investigación, ahí surgió todo” (Entre, Di, 2013).

Desaciertos

Toda institución debe velar por la coherencia y la cohesión entre los siguientes elementos: la propuesta o apuesta pedagógica, los elementos curriculares a la luz de esta y los propósitos educativos, estableciendo así una ruta en pro del horizonte institucional; sin embargo, existen diferentes factores que la desarticulan, como la problemática en torno al pensum cambiante, la investigación asumida como un curso-asignatura y la no coherencia entre la formación dada para ser maestras investigadoras y los resultados esperados de ellas por la misma institución. Lo anterior evidencia una desarmonización entre lo planeado formalmente y lo ejecutado realmente, generando así, una paradoja que confunde:

Ha sido un cambio brusco, cuando iniciamos a pensar en nuestro trabajo de grado pensamos que sería fácil por las sustentaciones a las que habíamos ido antes, que eso era un plan de aula y ya, yo decía “no, eso es refácil, yo me voy a graduar rápido y con mención de honor y todo”, pero ahora que nos coge la nueva resolución y que tiene que ser un trabajo ya más elaborado [...] a golpes hemos ido aprendiendo e ir desarrollando la idea en forma más adecuada [sic]. Otro de los problemas es que nosotras fuimos su ratón de laboratorio porque el cambio estuvo en nosotros, que sin tener una formación en investigación nos tocó graduarnos con investigación (Entre, Di, 2013).

Estas palabras permiten las siguientes lecturas. Primero, existe un desconocimiento por parte de la estudiante de lo planteado desde la formalidad institucional para lo correspondiente a su perfil profesional, el cual se encuentra estructurado desde hace cuatro años, ¿por qué no se les dio a conocer a las estudiantes por parte de la universidad? Segundo, se hace claro que la institución no se venía pensando procesos investigativos acordes a lo demandado legalmente, pues “los planes de aula” no lo son y efectivamente hubo promociones graduadas con este tipo de trabajos, los cuales dieron respuesta a unas necesidades concretas en otros tiempos. Finalmente, se percibe un afán desde la institución por ponerse al día desde lo escrito a lo ejecutado durante los últimos años y se decide entonces la estipulación obligatoria de otorgar el título profesional

solo a las estudiantes autoras de trabajo monográficos, decisión que deja por fuera la voz de los grupos de noveno y décimo semestre que sin haber sido formadas para ello tendrían que asumirlo: “Nos abandonaron, nos quieren ayudar a su manera, no a la nuestra. Nos abandonan cuatro años y ahora nos vienen a pedir resultados” (Entre, Mel, 2013). Con estas miradas los olmos jamás darán peras.

A partir de esta incoherencia las estudiantes asumen una visión frente al proceso investigativo desde el tedio, la pereza, lo imposible, lo ajeno, la tristeza que puede encarnarse desde otra tarea por cumplir, algunas de manera inicial: “Ahora que estoy en la universidad y empecé a desarrollar mi trabajo de grado me daba al principio hartera, desespero, no sabía qué hacer [...] Para rematar las profesoras no se hacían entender o no sé qué pasaba conmigo, en sí la primera impresión hacia el gusto por la investigación fue fatal” (Es, Su, 2013).

Y otras de manera contundente y permanente: “Más de una está haciendo el proyecto por terminar la carrera, no porque le guste lo que está haciendo” (Entre, Mel, 2013).

De igual manera se encuentra que al inicio está relacionado con el desarrollo del pensum académico y la relación con el horizonte profesional, se encuentra entonces que a lo largo de la carrera se debía ofrecer una formación investigativa, la cual debería permear y tocar de manera transversal todo el currículo, enriqueciendo fundamentalmente los procesos de lectura, escritura e indagación como elementos clave en concordancia con la ganancia de herramientas en investigación; sin embargo el camino que depara la carrera ofrece cursos de investigación aislados, notándose una desarticulación entre los procesos académicos, la evaluación y los elementos que acogen la investigación en ejercicios iniciales. Producto de esto es la dificultad que se evidencia en el momento en que la investigación, bien sea como asignatura o como proceso, se acerca al pensum oficial y transgrede la formación recibida hasta ese momento: “Estoy investigando desde el anterior semestre que nos toca llevar un crédito de investigación y ya”. (Entre, Cla, 2013). Entonces en ausencia de condiciones previas el investigador se asume desde lugares incómodos que conllevan a des-encuentros:

[...] leía y leía y no entendía nada, para rematar no soy tan buena en la parte de la escritura, así que se podrá imaginar el karma que

me estaba ocasionando esto. (Es, Su, 2013). [...] Yo te escribo, pero repito muchísimo, cuando yo noto eso me aburre y ahí lo dejo. Ningún profe lo notó realmente ni hizo algo para colaborar con esa falencia, yo me acuerdo que la profe Paola me dijo que tenía fallas, pero tampoco me presentó opciones (Entre, Al, 2013).

En un proceso alterno a este no saber escribir surgen algunas manifestaciones desde el gusto por escribir de algunas de ellas que se trunca con algunos apartes del anteproyecto: “No te sirve un proyecto que no tenga nadie que te lo sostenga y no te sirve si ya existen otros porque entonces es copia” (Entre, Mel, 2013). Los profesores que a continuación se referencian se permiten cuestionar la misma construcción del anteproyecto, de manera concreta el marco referencial, no porque sea inútil, sino porque muchas veces respaldados en los títulos, estudios y renombres de quienes se citan se pierde la voz propia de quien investiga:

Según la visión formalista, dice, la investigación supone siempre someter los datos a un marco teórico previo y ajeno, de tal manera que quien investiga no está autorizado a tener una mirada propia de lo que estudia, no puede dejarse sorprender por lo que observa, no puede encontrarse por lo inesperado, no puede descubrir lo que no estuviera ya de alguna manera anticipado o previsto en el marco (Contreras & Pérez, 2010).

“Mi voz no está ni en la pregunta, ni en nada. Ni siquiera logro acordarme bien de la pregunta. Empezando mi sujeto eran los niños, no los maestros” (Entre, Mel, 2013).

En la medida en que se continúa con el abordaje de las diferentes expresiones de sentimientos y pensamientos de las estudiantes, se comienza a entrever cómo esa incoherencia no sólo trastoca los procesos lectores y escritores, sino también la visión jerárquica para construir una distinción entre quienes saben (docentes) y quienes no (ellas, las estudiantes): “Porque ella es la que sabe, nos está ayudando a sacar el proyecto adelante, pero yo creo que no todo está tan mal como ella dice. Yo he leído, me he sentado a leer artículos sobre mi tema y los he entendido y lo que yo le mando ella me dice “mal, mal, mal” y eso es lo que me da pereza” (Entre, Al, 2013). Y así hasta llegar al punto de decidir someterse a lo que otra persona expone, sólo desde la ilusión de la superioridad y del poder que se encarna en hacer de este proceso un trabajo calificable, desconociéndose ellas mismas como actoras del mismo:

Es por eso que uno llega a un momento en que dice hagamos las cosas tal y como le gustan a la persona que corrige los trabajos porque nuestra opinión no la están teniendo en cuenta. Sé que esto suena como de una forma conformista [*sic*] pero es que uno se cansa de luchar y luchar por hacer las cosas bien para que finalmente le terminen subrayando todo lo que está escrito y diciéndole “esto lo debes quitar porque no se entiende lo que quieres decir”, o definitivamente no les sirve (Tan-h3, Kel, 2013).

Es en este punto cuando preguntarse por la investigación en el pregrado resulta una excusa que invita a reflexionar sobre el sistema educativo, y se asume sólo como la punta del iceberg que denota una realidad sumergida bajo velos aún más densos que los ya evidenciados en estas palabras; compuesta por implicaciones pedagógicas, políticas y económicas que recorren esta realidad nacional que, aunque no son el punto neurálgico en este trabajo, no nombrarlas sería evadir la responsabilidad misma que encarna este proceso investigativo.

Se encuentra un no lugar para la catarsis desde el cual los silencios hablan, desmitificando la visión pragmática de la investigación desde la institucionalidad, abriendo espacios desde el abordaje metodológico para pensamientos y sentimientos propios donde el investigador se reconoce posicionándose desde su humanidad:

Es chévere porque no nos habíamos dado el espacio para pensar en cómo me siento, qué sentimientos me ha generado escribir este trabajo, cuál fue el orden, es algo que no nos habíamos preguntado y es chévere porque uno se desahoga, porque son cosas que uno ha tenido ahí guardadas, esperando algo, y es sumamente importante porque es que como uno se sienta uno va a escribir, los estados de ánimo son muy importantes a la hora de escribir y también las experiencias porque uno no puede escribir sobre algo que no ha experimentado (Entre, Di, 2013).

Esto implica el fortalecimiento del sujeto antes que el desarrollo de la actividad investigativa, donde el trabajo en equipo, el liderazgo, el proyecto de vida, la gestión del conocimiento, la elaboración de ensayos críticos-reflexivos, el debate teórico, entre otros, fundamentan el desarrollo de dicho ser, pero sustantivamente integral desde lo ético, lo político, lo social y lo científico; sensible a la problemática local, regional y nacional, pero con visión global que permita proponer alternativas de solución acordes con la dinámica del contexto (Gallón, 2010: 123).

Es importante poner de manera concreta que son más los desaciertos que los aciertos, edificados los primeros desde las múltiples dificultades evidenciadas en el momento de abordar el proceso investigativo desde la obligatoriedad debido a las inconsistencias existentes dentro de la institución, en la cual el transcurrir formativo para la investigación no se dio de la mejor manera y se decide pasar a una investigación formativa sin tener en cuenta el estado real de las estudiantes para asumirla; mientras que los aciertos se fortalecen desde encuentros significativos con docentes que otorgan claridades y cuestionamientos desde el afecto y el respeto por quienes en ese momento son sus estudiantes. Desnudar los sentidos que se ponen de manifiesto aquí se hace posible a través de la lectura compleja que implica interpretar los múltiples choques y crisis que atraviesan las estudiantes coparticipantes.

Entre-tejiendo epistemes (experiencia/investigación)

En este apartado se pretende darle cabida a las voces de las coparticipantes en la construcción de saberes a partir de lo vivido, lo sentido y su coherencia a través de la experticia que se va adquiriendo en el campo de la investigación formativa, consolidando de alguna manera propuestas, si se saben leer, para la propia universidad. Ese constructo trasciende en la medida en que las relaciones entre la experiencia y la investigación afloran y dan fe de un proceso más humanizado que no sigue una ruta lineal: avanza, retrocede, posibilita nuevos retos, genera espacios reales de participación, propone nuevos caminos, se adhiere al quehacer docente y descubre al sujeto en función de su subjetividad y la comprensión de los procesos de conocimiento que apelan e interpelan lo objetivo.

Es así como en ese trayecto se configuran/reconfiguran aspectos enriquecidos desde acciones visibles y palpables sólo desde la experiencia adquirida.

La investigación desde la cotidianidad

El campo que abarca la investigación formativa en el pregrado de la licenciatura en educación preescolar, no sólo implica espacios desde lo comúnmente planteado frente a la investigación, pues su alcance ofrece apertura debido al escenario en el cual las maestras en formación pasan la mayor parte de su tiempo y para el cual son preparadas: centros o instituciones educativas que trabajan con niños y niñas en edad inicial,

luego deberá afirmarse que el acercamiento al proceso educativo ofrece un sinnúmero de posibilidades para crear espacios de investigación desde lo simple, lo sencillo, respondiendo al mismo tiempo a un contexto y en coherencia con las lógicas investigativas formales. “Sí, eso sí, todas las prácticas que hemos realizado nos sirvieron para hacer esta pregunta, pero no porque como tal las prácticas hayan sido investigativas o la investigación haya estado relacionada con la práctica, sino por iniciativa propia” (Entre, Cla, 2013).

Desde la institución no se hace una articulación de la práctica hacia la investigación, sin embargo la gran mayoría de trabajos surge del contacto directo con niños, niñas y maestros en ejercicio, tratados a través de lo cotidiano.

La construcción del camino

Lo transitable

A partir de las experiencias de las coparticipantes frente a la consolidación de sus monografías, ellas se atreven a decir cómo desearían que se generaran los procesos de acercamiento iniciales a los jóvenes maestros en formación hacia la investigación, en aras de respetarlos como individuos, motivarlos como investigadores y enamorarlos de su compleja profesión:

Escucharlas, escucharlas, porque pienso que la investigación surge a partir de las preguntas y de las inquietudes de ellas [estudiantes] (Entre, Su, 2013).

[...] que aprendan a través de una práctica, que sea muy didáctico y que entre los mismos compañeros puedan realizarse los trabajos y todas sepan cómo hacerlo (Entre, Cla, 2013).

Que hagan lo que quieran, que digan lo que quieran, que hagan lo que quieran, que lean lo que quieran y no imponerles cosas. El hecho de que te impongan que tiene que ser así, que tiene que llevar esto, que tienen que ser tantas palabras, eso lo limita a uno (Entre, Al, 2013).

Que se fijen en los detalles [las estudiantes], que no dejen pasar nada por alto, para que hagan las cosas porque les nace hacerlas, no porque les toca hacerlas (Entre, Su, 2013).

Buscando su propia experiencia, buscando que la experiencia sea del niño o del adulto; que todo parta del ser (Entre, Mel, 2013).

Estas voces develan un deseo de liberación y de autonomía a través de los procesos investigativos, reclaman un reconocimiento desde su ser como

personas holísticas y no como meras receptoras y proponen un rescate de la experiencia como motor de los procesos iniciales de investigación. Fortaleciendo este planteamiento se añan otras voces que hablan a continuación:

Queremos plantear una investigación que haga posible hablar de lo que no se suele hablar, expresar lo que no se suele decir, hacer visible lo sutil pero sustancial de lo que sostiene la relación educativa, de lo que nos permite encontrar nuestro lugar en los espacios y relaciones educativas, del que permite reconocer el del otro o el de la otra; pero también abrirnos a lo que nos cuestiona, explorar lo que no es fácilmente explorable cuando falla el mecanismo básico de la investigación más convencional [...] en definitiva en lo que acompaña al vivir, permitiéndole significación propia, preguntándose en todo ello por lo educativo, algo incierto, escurridizo, y siempre de un modo u otro, personal [...] es dejar de ver ciertas situaciones como un problema a solucionar para comenzarlas a ver como un misterio por profundizar (Contreras & Pérez, 2010: 17).

Los abismos

La dificultad más grande que puede llegar a tener un investigador es cuando él mismo no hace parte de su investigación, cuando su presencia es decorativa, cuando la ruta, la intencionalidad, están trazadas desde una mirada externa truncando la construcción del camino y generando un abismo en el cual transitará únicamente el cumplimiento de la tarea:

A nosotras, por ejemplo nos asustan cuando nos muestran “tienen que hacer esto, esto, esto y no acaba aquí, sigue esto, esto y esto”, uno como que “¡tengo que hacer tantas cosas que mejor no hago!” cada paso mostrarlo en su momento y no llegarles de una con todo [sic]. No saturar (Entre, Di, 2013).

Aquí yo he sentido que nos imponen las cosas “tiene que ser este, tiene que ser así, tiene que decir esto” entonces cuando a uno le imponen las cosas a uno no le gusta hacerlas, pierde todo sentido (Entre, Al, 2013).

Es en estos momentos cuando se comienza a pensar cómo hacer del investigador parte del entramado, su posición, su voz, son hilos que tejen y pueden realmente recrear su propia construcción. ¿Cómo generar a partir de la presencia de los docentes un real acompañamiento y no una mera instrucción?

Los niños y las niñas, agentes movilizados de la conciencia investigativa

Es en este apartado donde se revela la complejidad de la labor de las maestras en formación de educación preescolar, porque no se trata de investigar pensando únicamente en ellas, sino en la trasposición en doble vía que se genera entre ellas y sus estudiantes en aras siempre de fortalecer su quehacer pedagógico:

Los maestros de preescolar debemos buscar potencializar esa naturaleza investigativa para que cuando ellos mismos lleguen a la universidad no les toque tan duro como a nosotras (Entre, Ca, 2013). Nuestra tarea es fortalecer esa parte, guiarlos [a los niños y las niñas] para que ellos encuentren las respuestas que desean (Entre, Di, 2013).

Esta misión enmarcada desde asumir a los niños y las niñas como seres infinitamente inquietos:

Si el niño aprende a preguntar más adelante él seguirá preguntándose por todo. Si la falencia en nosotras es investigativa, pues seguramente viene por la formación que recibimos desde pequeños, porque no nos dieron la oportunidad de preguntar ni de buscar las respuestas, porque nos daban respuestas pero no escuchaban las preguntas reales (Entre, Su, 2013).

Lo hacen desde muy pequeños [niños y niñas]. En el hecho de ver una mariposa volar ahí ya están investigando, en el hecho de tocar la arena y preguntar por ella ya están investigando [...] porque ese un proceso de investigación (Entre, Cla, 2013).

Son los niños y las niñas el motor de nuestra labor, nuestras profesiones y la investigación que nosotras podamos generar dentro de nuestro quehacer pueden volverse el puente que teja diálogos entre la naturaleza de los más pequeños y las dinámicas ya establecidas para llevar a cabo investigación formativa, en este caso en particular.

Configurando la experiencia desde las experiencias investigativas

La experiencia para ellas es:

[...] aprender, es discernir, es como enriquecerse, fortalecer un conocimiento, es lograr adquirir nuevas cosas de las personas que uno se rodea, tanto niños como profesores, toda la comunidad con la que uno se encuentra, uno aprende de todos, eso es experiencia (Entre, Su, 2013).

Es un momento vivido que me ha dejado un aprendizaje. Nosotras hemos vivido las prácticas y de todas hemos aprendido, sean cosas buenas o malas, que debamos o no debamos hacer, pero que nos han permitido crear espacios de discusión que nos han permitido reflexionar, eso es una experiencia para mí (Entre, Di, 2013).

Experiencia para mí es todo lo que he vivido, lo que ha significado algo para mí; lo que ha sido importante, doloroso, bonito, lo que ha sido bueno en mi vida (Entre, Al, 2013).

Experiencia para mí es lo que yo hago con mis manos, con mi mente, con mi cuerpo, lo que yo pienso, lo que siento, lo que yo creo y sé que nunca voy a olvidar (Entre, Mel, 2013).

Y a pesar de todo la investigación ha dado lugar a la experiencia porque las ha movilizadas, transformadas, enriquecidas, cuestionadas: “Para mí sí ha sido una experiencia, es algo nuevo y muy significativo. Me ha enriquecido demasiado y sé que voy a poder transmitirlos” (Entre, Su, 2013).

Finalmente todo esto que se ha venido configurando alrededor de la experiencia, los sentidos y los significados de la investigación en un grupo de maestras en formación, puede tejerse con las siguientes palabras:

En definitiva es la pregunta por el sentido; es la búsqueda del sentido de la experiencia en cuanto que experiencia educativa. La pregunta por el sentido es la pregunta que despierta la experiencia cuando nos interrogamos, ¿y esto qué sentido tiene?, o cuando se dice de algo que “no tiene sentido”, no estamos hablando exactamente de su contenido semántico, no es que no pueda buscarse una interpretación del suceso. Preguntarse por el sentido es hacerlo por lo que en última instancia significa aquello: qué *nos* dice, a dónde *nos* conduce, qué razón de ser tiene. Presenta siempre una tensión entre aquello que vivimos como experiencia y la pregunta por lo que esta revela de lo educativo (Contreras & Pérez, 2010: 40).

Reflexiones

La incoherencia presentada desde la paradoja institucional de enunciar un deber ser de las maestras investigadoras y la realidad en el devenir académico de no nutrirlo, es el punto de quiebre neurálgico generador de todo un malestar frente a los procesos de investigación, porque se aborda desde una obligatoriedad de último momento que no responde a un proceso transversal durante los cinco años del pregrado.

La construcción de la propia carrera sufre transformaciones rápidas y ajenas muchas veces a su voluntad, las cuales no pueden pasar sin ser reflexionadas; la formación para la investigación podría apostarle a ser ella misma ese espacio para pensarse como una parte importante del sistema, evitando así hacer solo lo que le dicen, y sentar su clara posición desde su propia voz con argumentos fuertes, pensados, retroalimentados y compartidos con la misma comunidad educativa a partir de una dinámica de análisis.

La investigación formativa debe ser el espacio creador de las maestras en formación en el cual se logren manifestar sus voces y sus propias posiciones frente a situaciones que realmente las movilicen, fortaleciendo su rol político y social en coherencia con el perfil que, para este caso, el alma máter se ha trazado; pero esto sólo será el resultado de una formación investigativa como la que se plantea en el párrafo anterior.

La experiencia resignifica el rol del investigador pues es ella la dinamizadora de este proceso, permitiendo que pase y traspase, que transforme y trascienda, ubicándolo desde la humanidad misma que implican construcción y deconstrucción continua, para generar así apertura a diversos caminos o formas de investigar.

Los verdaderos procesos de enseñanza-aprendizaje se dan al interior de la estrecha relación que se entreteje entre las personas involucradas en estas dinámicas, son ellas en cooperación mutua quienes edifican las situaciones generadoras de procesos que trascienden y transforman, la investigación es, o debe ser, producto de este espacio.

Referencias

- ANSELM S., J. C. (2002). *Bases de investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia: Editorial Universidad de Antioquia.
- ARAVENA, M. & KILMENA. (2006). *Investigación educativa I*. Santiago de Chile: Universidad de Arcis.
- BOADA, M. (2010). 'Investigar en educación: un espacio posible y sobre todo imposible'. Contreras & Pérez, N. *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- CASANOVA, P. G. (2006). *As novas ciencias e as humanidades. De academia a política*. Sao Paulo: Boitempo.

- CONTRERAS, J. & PÉREZ, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- ____ (2010a). 'La experiencia y la investigación educativa'. CONTRERAS, J. & PÉREZ, N. *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- GALLÓN, L. F. (2010). *Orígenes y dinámicas de los semilleros de investigación en Colombia: La visión de los fundadores*. Popayán: Sello editorial Universidad del Cauca -Sello editorial Fundación REdCOLSI.
- JIMÉNEZ, W. (2006). 'La formación investigativa y los procesos de investigación científico-tecnológica en la Universidad Católica de Colombia'. *Portal Web Ucatólica* [34-44].
- LARROSA, J. (2008a). 'Sobre la experiencia'. *Aloma* [87-112]. Barcelona: Aloma.
- OSSA, J. (2010). '¿De dónde surge la investigación? La 'entusiasmina' y su contagiosidad'. MOLINERO, L. *Orígenes y dinámicas de los semilleros de investigación en Colombia. La visión de los fundadores*. Popayán: Sello editorial Fundación RedCOLSI.
- ROCKWELL, E. (1994). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- SIERRA, Z. & ROJAS, A. Y. (2010). 'El semillero de investigación... un espacio de vida'. MOLINERO, L. *Orígenes y dinámicas de los semilleros de investigación en Colombia*. Popayán: Sello editorial Fundación RedCOLSI.