



PhD. Alberto Jesús Iriarte Pupo

albertoiriarte4@yahoo.es

Doctor en Ciencias de la Educación (Red de Universidades Estatales de Colombia - Sede Universidad del Atlántico). Magister en Educación (SUE – Caribe, Sede Universidad de Sucre). Licenciado en Matemáticas y Física (Universidad del Atlántico). Rector de la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta de Sincelejo. Docente Catedrático de la Universidad de Sucre - Colombia. Perteneciente al grupo de investigación Tecnocrítico.

Cómo citar este texto:

Iriarte Pupo AJ. (2019). Fenomenología-hermenéutica de la investigación formativa, hacia el UBUNTU: el sentido de comunidad. REEA. No. 5, Vol II. Enero 2020. Pp. 1-18. Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica. URL disponible en: <http://www.eumed.net/rev/reea>

Recibido: 12 de agosto 2019.

Aceptado: 16 de noviembre de 2019.

Publicado: enero de 2020.

Indexada y catalogado por:



Título: Fenomenología-hermenéutica de la investigación formativa, hacia el UBUNTU: el sentido de comunidad.

Resumen: El artículo aborda la formación inicial de maestros y entre los problemas planteados en el mismo tema se destacan los bajos niveles de autorreflexión y capacidad de cambio; la desarticulación entre la teoría y la práctica; y la inexistencia de una cultura investigativa. Por tanto en el proceso investigativo se propuso develar el sentido que los maestros en formación, pertenecientes a las Escuelas Normales Superiores de Sucre (Colombia), confieren a la investigación formativa. El abordaje teórico y metodológico se instaura desde una postura basada en la fenomenología-hermenéutica. Las técnicas de recolección de información utilizadas, fueron: la entrevista en profundidad, la descripción de la experiencia vivida y la observación participante. El procesamiento de la información, fue abordado desde el Análisis Fenomenológico Interpretativo (IPA), complementado con los métodos reflexivos para ver el sentido de los textos. Seis temas surgieron del análisis de los datos. En este texto se dan a conocer algunos resultados encontrados entre los que destacan la construcción singular que se logró abstraer de los sentidos otorgados por los maestros en formación, sobre el constructo social denominado "investigación formativa".

Palabras clave: Investigación formativa, fenomenología-hermenéutica, Escuela Normal Superior (ENS), Ubuntu, Comunidad.

Title: Phenomenology-hermeneutics of formative research, towards the UBUNTU: the sense of community.

Abstract: The paper has been a recurring theme in educational research in recent decades. Among the problems raised are: low levels of self-reflection and capacity for change; disarticulation between theory and practice; nonexistence of a research culture. Therefore, in the investigative process carried out, the objective of revealing the sense that teachers in formation, belonging to the Superior Normal Schools of Sucre (Colombia), confer to formative research was proposed. The theoretical and methodological approach is established from a position based on phenomenology-hermeneutics. The information collection techniques used were: the in-depth interview, the description of the experience and the participant observation. The information processing was approached from the Interpretive Phenomenological Analysis (IPA), complemented with the reflective methods to see the meaning of the texts. Six issues emerged from the data analysis. For this article, some results found on one of these issues will be announced: "Towards Ubuntu: the sense of community". Among the conclusions of the study, the unique construction that was abstracted from the senses granted by teachers in training, on the social construct called "formative research" is highlighted.

Key words: Formative investigation, hermeneutical phenomenology, Superior Teacher's Training College (ENS), Ubuntu, Community.

Título: Fenomenologia-hermenéutica da investigação formativa, para o UBUNTU: o sentido da comunidade.

Resumo: O artigo aborda a formação inicial de professores e entre os problemas expostos no mesmo tema se destacam os baixos níveis de reflexão e capacidade de mudança; a desarticulação entre a teoria e a prática; e a inexistência de uma cultura inquiridora. Portanto no processo inquiridor se propôs develar o sentido que os professores em formação, pertencentes às Escolas Normais Superiores do Sucre (Colômbia), conferem a minvestigación formativa. A abordagem teórica e metodológica se instaura de uma postura apoiada na fenomenologia-hermenéutica. As técnicas de coleta de informação utilizadas foram: a entrevista em profundidade, a descrição da experiência vivida e a observação participante. O processamento da informação foi abordado da Análise Fenomenológico Interpretativo (IPA), complementado com os métodos reflexivos para ver o sentido dos textos. Seis temas surgiram da análise de dados. No texto se dão a conhecer alguns resultados encontrados entre os que destacam a construção singular que se conseguiu abstrair dos sentidos outorgados pelos professores em formação, sobre o constructo social denominado "investigação formativa".

Palavras claves: Investigação formativa, fenomenologia-hermenéutica, Escola Normal Superior (ENS), Ubuntu, Comunidade.

Introducción.

La formación de maestros ha sido un tema recurrente en los últimos años. Por tanto, se han realizado multiplicidad de diagnósticos educativos, donde dicha formación es el tema central (Shulman, 2005; Zabalza, 2013; Amankwah, Oti-Agyen & Kwame, 2017). Así, este elemento se ha constituido en uno de los aspectos privilegiados de las reformas políticas y de la puesta en marcha de múltiples estrategias para elevar la calidad de la educación. En distintos escenarios geográficos, si bien se ponen en marcha diferentes estrategias para alcanzar la calidad de la docencia requerida para el siglo XXI, estos avances son discutibles.

En Colombia, una de las diferentes instituciones formadoras de maestros que ha influido notablemente en esta labor, es la denominada Escuela Normal, que a pesar del pasar del tiempo y de diferentes procesos de reforma, sigue cumpliendo con la tarea encomendada desde el año 1821 (Zuluaga, 1996). Los problemas que subyacen en la formación inicial de maestros, han sido estudiados ampliamente en las últimas cinco décadas (Sayago, 2002). Asimismo, las exigencias de la sociedad actual, requieren que los maestros en su formación inicial, adquieran habilidades o competencias investigativas (Zabalza, 2013).

Ahora bien, existen diferentes obstáculos que se oponen al cumplimiento de la tesis del maestro investigador, tales como: debilidad escritural, el temor a la autocrítica y la crítica, dificultad de generar ideas originales, el impacto social del cambio docente (Restrepo, 2008); Así mismo, la desarticulación entre la teoría y la práctica; pocos espacios y momentos para realizar desde los maestros formadores procesos investigativos; espacios limitados para socializar y reportar los resultados del ejercicio investigativo llevados a cabo por los maestros en formación (Parra, 2007; Ortiz y Suárez, 2009); alto grado de asignaturismo y rutinización de los procesos investigativos, que llevan a la pérdida de sentido y significado del proceso (Parra, 2007); falta de apropiación y sostenibilidad en el tiempo de los aprendizajes obtenidos en cuanto a la investigación formativa se refiere. Así también, se exhibe una desarticulación constante entre la formación investigativa y la investigación formativa (Von Arcken, 2007).

Lo anterior, conllevó a plantear como objetivo del estudio, develar el sentido que los maestros en formación, de las Escuelas Normales del departamento de Sucre, confieren a la investigación formativa. Con lo cual, se pretende aportar en la reducción de la brecha

existente entre la teoría y la práctica, respecto al fenómeno estudiado. El abordaje teórico y metodológico de la presente investigación, se construye desde una perspectiva cualitativa y desde una postura teórica basada en la fenomenología-hermenéutica (Husserl, 2011; Van Manen, 2016). El análisis de la información fue realizado por medio del *Interpretative Phenomenological Analysis* (IPA) (Larkin y Thompson, 2012), complementado con los métodos reflexivos para develar el sentido de los textos (Van Manen, 2016). Los resultados encontrados se sintetizan en seis temas. En el presente escrito se dará a conocer lo referente a uno de ellos, denominado: “*Hacia el Ubuntu: el sentido de comunidad*”. Aquí, se describen diferentes experiencias de vida, narradas por los participantes, que dan cuenta de las transformaciones que se vienen dando en las Escuelas Normales Superiores del departamento de Sucre (Colombia), en cuanto a los procesos de formación de maestros, específicamente en lo que respecta a la investigación formativa.

Referentes teóricos y conceptuales.

En el presente aparte, se da cuenta de diferentes aspectos ontológicos y metódicos, que se han venido gestando en cuanto al proceso de formación inicial de maestros. Es de aclarar, que uno de los aportes relevantes a la constitución de la tesis del maestro investigador, inicio con la propuesta de Dewey (1933), quien propuso un movimiento transformativo del cuerpo magisterial, con el fin de cambiar los modelos basados en una educación asumida para el educando, desde el control, la recepción y repetición de lo dicho por los otros. Desde ahí, se da inicio a proposiciones varias, en diferentes contextos geográficos y temporales, en las que se destacan: el docente “*práctico reflexivo*” (Schön, 1983) y el “*profesor reflexivo*” (Elliott, 1993). Asimismo, articulada con los postulados de Kurt Lewin (1946), fue evolucionando la tendencia denominada teoría crítica de la educación.

Además, en diversas instituciones formadoras de maestros, se utilizan distintos métodos con el fin de apoyar el proceso formativo, hacia una práctica pedagógica reflexiva o una práctica pedagógica investigativa. Entre estos se destacan: la autobiografía, la retroalimentación de los estudiantes, la conversación profesional y la lectura como un estudio profundo. Un modelo para reflexionar basado en pasos: describir, informar, confrontar y reconstruir. Así también se enfatizan en los Self-study, realizados mediante

biografías de docentes, autobiografías o narrativas; la autoetnografía, la investigación acción, la enseñanza como investigación y la spiral of inquiry (Earl, 2016). Entre algunas habilidades o competencias que se requiere desarrollar en los maestros en formación, se desatacan las siguientes: observación, sistematización, problematización, reflexión sobre la acción y transformación de la práctica (Restrepo, 2009).

Formación inicial de maestros.

La formación inicial de maestros, está referida a una función determinada ejercida por instituciones específicas, que para el caso que nos convoca, son las Escuelas Normales Superiores de Colombia. Éstas cuentan con personal idóneo y especializado, guiados por un currículo que constituye las tareas secuenciales que se operacionalizan mediante el plan de estudios. La formación inicial de maestros, *“se encuentra indisolublemente vinculada al desarrollo curricular, en consecuencia al modelo de escuela, de enseñanza, de profesor que se quiere formar y del modelo de prácticas a seguir”* (Sayago, 2002, p. 64).

La formación inicial, es considerada, por tanto, como un recurso concluyente e imprescindible para llevar a cabo demandas y mejoras socialmente solicitadas, tanto en los ámbitos escolares, como en general en lo educativo. Diversos autores sostienen, de manera explícita algunos, y otros de manera implícita, que la formación inicial posee un valor intrínseco cargado de un mundo de significados, experiencias para el aprendizaje que permiten al futuro maestro ir construyendo y reconstruyendo el sentido de la profesión, sus propósitos y orientaciones (Sayago, 2002; Villegas, 2010).

Investigación formativa.

La investigación formativa, según Parra (2004), se define como una herramienta del proceso de enseñanza aprendizaje, es decir la enseñanza a través de la investigación o enseñar usando los diferentes métodos de aproximación a la ciencia, para explicar y comprender fenómenos, y aplicarlos a modelos conceptuales que fundamentan la calidad de los profesionales en formación. El autor expresa, siguiendo la línea de la investigación formativa, *“nos referimos a la investigación como una práctica pedagógica de los profesores, como una estrategia para el desarrollo del currículo: un tipo de investigación*

que tiene una finalidad didáctica (difundir conocimientos existentes) más que epistémica (generar conocimientos nuevos)” (Parra, 2004, p.70).

En este sentido, Restrepo (2008) esboza que la investigación formativa es formar en *“investigación y para la investigación, desde actividades investigativas que incorporan la lógica de la investigación y aplican métodos de investigación, pero que no implican necesariamente el desarrollo de proyectos de investigación completos ni el hallazgo de conocimiento nuevo y universal”* (p.4). Es así que los estudiantes se convierten en co-investigadores con la presentación de los resultados encontrados en los proyectos pedagógicos presentados como requisito de grado. En los cuales no es condición suficiente y necesaria resolver problemas de enseñanza y aprendizaje, sino de manera coherente a un macro-proyecto ir presentando resultados que apoyen a la construcción de marcos conceptuales y teóricos relacionados con el objeto de estudio que puede estar planeado a mediano o largo plazo.

De este modo, la investigación formativa se puede entender, como una primera e ineludible manifestación de existencia de la cultura de la investigación, donde se intenta ayudar al estudiante a buscar y construir conocimientos de una manera metódica y sistemática, aprovechando el propio desenvolvimiento de la búsqueda investigativa (Restrepo, 2008). Un proceso caracterizado por la creatividad del acto, por la innovación de ideas, por los métodos rigurosos utilizados, por la validación y juicio crítico de pares. De esta manera, el conocimiento obtenido, pretende enriquecer la reflexión de la experiencia mediante la deconstrucción y reconstrucción de su enseñanza; y así, la investigación formativa está dirigida a dinamizar la práctica pedagógica reflexiva y transformadora (Restrepo et al, 2004).

Sobre la fenomenología y el sentido.

Para entender el *sentido* desde la propuesta Husserliana, se deben abordar los constructos de *Noema* y *Noesis* que se ira estructurado dicha concepción. Husserl (1976), denomina al acto psicológico individual del pensar *Noesis* y al contenido objetivo del pensamiento *Noema*, ambos se encuentran correlacionados en la vivencia intencional. *“la correlación se entiende como aquello que permite conocer el objeto real en tanto correlato de sentido. La correlación funda la relación entre la conciencia y su objeto. La correlación es indestructible, se establece entre dos polos inseparables”* (Hincapié, 2013, p.3). En

cuanto al *Noema*, este “se refiere al contenido en cuanto tal de la vivencia. Y que hay que entenderlo como aquello que es dado, propio de la realidad de la cual hemos hecho experiencia” (ibíd., p.6), es necesario entender a su vez, que la realidad objetiva en completitud de perspectivas es un reto inalcanzable, por tanto lo donado de los objetos se convierten en posibilidades de estructuración eidética, hacen parte de los diversos modos de ser y de darse del *Noema*. Por su lado, la *Noesis* es entendida como la:

...pura actividad de la conciencia que le otorga al “contenido” su modalidad de acto consciente en determinada forma, especificando sus características noemáticas, es decir, ya sea en cuanto “percibido”, o como “recordado”, o en cuanto “deseado”, “juzgado”, etc., es el acto mismo del percibir, recordar, desear, juzgar, etc. (ibíd., p.6)

Esta dualidad entre *Noema* y *Noesis*, debe entenderse desde el mundo de la vida, desde el *Dasein* (ser-ahí) de Heidegger, una postura filosófica, ontológica, y epistemológica, que se constituye como una estructura indisoluble en una unidad *noético-noemática*. Esta relación *noético-noemática*, se entiende desde la oposición correlacional del *Noema* (cosa pensada) a la *Noesis* (acción del pensar).

En consecuencia, el sentido desde la perspectiva fenomenológica de Husserl, es: “el efecto de la praxis, del movimiento de construcción de la unidad noético-noemática, esto es, que sitúa a un cierto número de actos de la conciencia frente a un cierto número de donaciones de la cosa a la intencionalidad” (Potestá, 2013, p.28).

Es en el *telos*, en la finalidad, que se induce a la intencionalidad, por lo cual la conciencia situacional se caracteriza por ser un criterio del *sentido*. Dicho de otra manera, es la intención correlativa entre *Noema* y *Noesis*, dada en la conciencia, constituida en un contexto histórico-cultural particular, la que moviliza al *sentido*; posibilitando a través de la intercomunicación, la significación compartida.

El sentido ocurre en la vivencia, la cual a su vez, corresponde a un *eidos*, a una idea, a una esencia. Por consiguiente, donde se instale una propuesta de estudio de los mundos posibles, del mundo subjetivizado, se hace necesario fenomenologizar, volver la mirada hacia el sujeto, deconstruir, genealogizar, lo normalizado. De esta forma la propuesta fenomenológica, más que insistir en una refutación de la metafísica imperante,

proporciona herramientas que dan la posibilidad de estudiar de manera incesante el sentido (o los sentidos) dado (s) en el mundo en que de manera efectiva vivimos (Vargas-Guillen, 2012).

Metodología.

Esta investigación se planteó desde una perspectiva metodológica de tipo cualitativo, con lo cual se buscó realizar el estudio de las experiencias vividas de los maestros en formación, así como de la interpretación y descripción de las características particulares de su discurso y del lenguaje corporal, que se logró observar durante las entrevistas y en la observación participante. De esta manera, aproximarse a develar el sentido, respectivo al proceso llevado a cabo en cuanto a formarse como maestros investigadores. La investigación cualitativa, parte del supuesto, de que el mundo social está constituido por medio de significados y símbolos, lo que implica la búsqueda de esta formación y de sus representaciones a través de la experiencia de los sujetos (Denzin y Lincoln, 1994).

Ahora bien, el tipo de diseño escogido, pertenece a la tradición fenomenológica-hermenéutica, el cual, se enfoca en el estudio de las experiencias individuales subjetivas de los participantes. Asimismo, responde a la pregunta ¿Cuál es el significado, estructura y esencia de una experiencia vivida por una persona, grupo o comunidad respecto de un fenómeno? Los sujetos de estudio, fueron los estudiantes del Programa de Formación Complementaria, pertenecientes a las ENS del departamento de Sucre: Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo, Institución Educativa Normal Superior de Corozal y La Institución Educativa Normal Superior de Majagual. La muestra fue intencional, con una participación total de diez estudiantes de últimos semestres (IV o V); seis de sexo masculino y cuatro de sexo femenino.

La recolección de los datos se efectuó utilizando una entrevista en profundidad semiestructurada, la cual fue validada (contenido) por juicio de expertos¹. Así también, se utilizó la descripción de la experiencia vivida, donde se registraron los datos por medio de un texto descriptivo y anecdótico,² (Denzin y Lincoln, 1994). La determinación del objetivo en este estudio, implicó usar el *Interpretative Phenomenological Analysis* – IPA (Larkin &

¹ Para profundizar en este aspecto, se remite al lector a revisar lo estipulado en Iriarte, Álvarez, Martínez, García y Peralta, (2019).

² Convenciones: EP1: Donde E significa entrevista, y P1 participante número uno. DEVP1: DEV significa descripción de la experiencia vivida, P1 participante número uno.

Thompson, 2012) conjuntamente con el enfoque hermenéutico planteado por Van Manen (2016), para analizar los datos recolectados.

Resultados y discusión

Con el objetivo de comprender el sentido que le dan los maestros en formación a la *investigación formativa*, se presenta a continuación uno de los temas, con sus respectivos subtemas, que emergió del proceso de análisis de datos. Como apunta Aguas (2014), los temas surgen de las categorías finales y los subtemas de la base de la consideración conceptual previa.

Hacia el Ubuntu: el sentido de comunidad.

El termino africano Ubuntu, se relaciona con la idea de vivir y ser en comunidad. Tal como refiere Battle (2009) “...“Ubuntu” viene del proverbio Xhosa: “Ubuntu ungamuntu ngabanye abantu”, lo cual se traduciría como “cada humanidad individual se expresa idealmente en la relación con los demás”, o “la persona depende de otras personas para ser persona”...” (p. 39). Otra de las expresiones que da la idea de Ubuntu, la refiere Sayers (2012) de la siguiente manera:

Un concepto clave de Ubuntu deriva del Zulú y del Xhosa (Sudáfrica): ‘umuntu, ngumuntu, ngabantu’ que significa ‘una persona es una persona a través de otras personas’ – que se expresa también como: ‘Soy porque somos’ o ‘existo porque existes.’ Esto reconoce el valor de cada individuo o grupo, la aceptación y aprecio de nuestras diferencias,... (p. 9).

Dicho de otra manera, la experiencia de relación con los otros, configura la subjetividad, que a su vez constituye la significación, como esfera de organización, que crea lo cultural. Así entonces, “la relación entre la cultura y el sujeto refiere, en este contexto, a un contrato singular, que garantiza al sujeto, un lugar en la sociedad” (Briuoli, 2007, p.83). Por lo tanto, la subjetividad desde lo social se construye y deconstruye constantemente, amolda nuestros cuerpos, mentes y relaciones sociales. Entonces,

“el modo en que se construya la subjetividad de cada individuo, así como el modo en que se transita este proceso, es resultado de un proceso de construcción social” (ibíd.).

En los relatos de los maestros en formación se distinguen dos categorías que conforman este tema. En primera instancia, se evidencia lo correspondiente a diferentes cualidades que determinan las relaciones e interacciones sociales en el grupo: la responsabilidad, la autogestión y el liderazgo. En una segunda categoría, se describe e interpreta lo referente al sentido de comunidad.

La responsabilidad, la autogestión y el liderazgo: cualidades que fundamentan la cohesión grupal.

En las siguientes narrativas, se pretende describir e interpretar las vivencias de los maestros en formación, en cuanto a lo que, para los participantes, se consideraron cualidades importantes en el momento de conformar y desarrollar el trabajo grupal. Se iniciara entonces, con las experiencias relacionadas con la responsabilidad.

La insatisfacción que el otro salió bravo, porque otro no trabajó... en mi caso, tuve un contratiempo con una compañera que hicimos una actividad... y la compañera prácticamente no hizo nada, no se presentó para la actividad..., entonces pretendía que nosotros la reportáramos como si ella hubiera estado, y yo le dije...: “o sea, tú no trabajaste, [por lo tanto] yo le digo a la profesora que tú no trabajaste, así de simple”,... “porque no puedes pretender incluirte en la en la actividad, [por] dar el dinero y [aparecer] como si tú también hubieras trabajado, eso no me parece justo” ...¡bueno, todos tenemos problemas, pero tenemos que cumplir con las cosas que tenemos que hacer!... (EP1)

...me sentía cómoda con mi grupo, porque éramos un grupo receptivo y responsable; trabajar con mis compañeros fue de gran apoyo, diferente a cuando trabaja sola, porque no sabía cómo iniciar y sentía su apoyo cuando estábamos en grupo. (EP8)

La responsabilidad se concibe como una cualidad individual, donde la persona no solo toma una serie de decisiones de manera consciente, sino también asume las consecuencias que tengan estas, y responde sobre las mismas, ante quien corresponda en cada momento. En este aspecto en particular, la asunción de realizar el proceso

investigativo de manera cooperativa, donde cada quien aporte para alcanzar el objetivo deseado, se trunca cuando alguno, o varios del grupo, no se responsabilizan de sus obligaciones y deberes. De esta manera, aparece la opción de compensar lo fallido con un aporte diferente, para así, hacer parecer, que de una u otra forma se participó en el trabajo.

Esta opción se convierte, en ciertos casos, en una ofensa; sentida como una acción injusta. Por lo tanto, llevando al grupo a veces a difuminarse, tal como expresa P1:

“entonces me tocó desarmar ese grupo que habíamos formado y decirle a todos mis compañeros que yo quería trabajar con otro grupo, porque había tenido inconvenientes con esa compañera” (EP1).

Si bien se reconoce que en algunas ocasiones se tienen inconvenientes que no permiten cumplir la tarea encomendada, la reiteración de la falta, convierte a ese integrante del grupo, en específico, en irresponsable.

Asimismo, el sentido de responsabilidad, cuando suceden acontecimientos incontrolables e inciertos, conlleva algunas veces al sentimiento de culpa. En este aspecto se vive la responsabilidad desde el compromiso, mas no como el cumplimiento del deber o la tarea. El compromiso entonces, esta correlacionado con el sentido de responsabilidad. Por lo tanto, alguien que tiene un alto compromiso, suscita un comportamiento responsable.

En cuanto a la narrativa expuesta por P8, la variación fenomenológica se da desde reconocer que la responsabilidad grupal, se convierte en un apoyo, en una posibilidad de prosperar juntos. Esto es, se concibe la responsabilidad grupal desde un sentido de confianza mutua, donde como seres humanos dependemos de los otros para seguir avanzando: el sentido del *Ubuntu*.

A continuación, se analizará lo relacionado la autogestión y el liderazgo, en lo que corresponde al trabajo grupal. Sobre la autogestión:

*...yo digo, es tu grupo, organícense ustedes, tienen que entregarme resultados a mí, yo les estoy ayudando, yo no soy un profesor que voy a estar en constante hagan esto, hagan lo otro..., ya estamos grandes...
(DEV3)*

No podemos contar que eso nos lo vayan a regalar, sino que, si nosotros estamos trabajando en ello, nosotros veremos cómo conseguirlo y hacer actividades, que es bastante difícil, para conseguir fondos... (EP1)

Sobre el liderazgo:

...hay como 25 estudiantes trabajando en el mismo proyecto y si la persona que está en frente como un líder en el grupo del proyecto, o sea, no lo respetan y no le prestan atención, es muy difícil que haya una organización, es muy difícil trabajar un proyecto así.

...pero qué pasa cuando no hay alguna persona en frente, ¿a quién le deben el respeto, a quién, a quien sea?, en el que tiene la orientación de todo el grupo, que sea el líder realmente del grupo, sino va a haber una desorganización, entonces cada quien va a coger por su lado y no se va a trabajar de una manera conjunta y con un mismo sentido... (EP1)

...por primera vez me sentí como todo un líder en mi grupo, los compañeros me escuchaban y me seguían, me respetaban..., eso me gustó mucho... (DEV10)

La autogestión y el liderazgo, son considerados por los maestros en formación, elementos fundamentales en la conformación de comunidades de aprendizaje, o para el caso, la configuración del grupo de investigación. En primera instancia, el proceso de autogestión, según la narrativa realizada por los participantes, alude a alcanzar la autonomía, es decir, la mayoría de edad kantiana. Asimismo, propugna por una auto-organización grupal, que se evidencia en las acciones realizadas para poder captar recursos, los cuales viabilizan la consecución de las metas trazadas. Así también, en las formas de relación con el otro, y con la materialidad, con el fin de sacar adelante la investigación.

Con respecto al liderazgo, la idea que presenta el participante 1, expresa que un líder es de aquel que suscita respeto, una persona abierta que está disponible para los demás, que inspira, que promueve la confianza mutua; un guía que a sabiendas de sus fallas y virtudes, orienta al grupo a potencializar cada una de las destrezas individuales,

trabajando de manera conjunta, compartiendo y colaborando en busca de un objetivo común. En este sentido, el líder debe propiciar el espíritu *Ubuntu*: una persona amplia, que le sirve a los otros, respalda a los demás miembros del grupo, no se siente amenazada cuando otros son capaces y son buenos en algo, porque está segura de sí misma, ya que sabe que pertenece a una “*gran totalidad*”.

Para llegar a ser líder, es necesario, entre otras cualidades, generar confianza y aceptación en los otros participantes. Según Arriagada (2003), “*existen varios factores que influyen en la generación de confianza y en la aceptación del compromiso, siendo los más relevantes: el afecto, la integridad, el reconocimiento y el servicio a los demás*” (p. 551). Así también, el autor comenta que, la confianza se puede considerar como la esperanza y certeza que se tiene en una persona, es decir la fe, y surge cuando hay coincidencia entre sus valores y su actuación. Cuando P10, relata su experiencia en cuanto a la escogencia o delegación de ser líder del grupo de investigación, se vislumbra como valor primordial, en su discurso, la confianza mutua.

Cada aspecto des-construido, la responsabilidad, la autogestión y el liderazgo, acarrearán consigo otras cualidades, que se consideran valores fundamentales en la cultura organizacional del grupo, consecuente con la cohesión del mismo. Entre estos valores, se destacan en las narrativas, en señal de configuración de sentido, los siguientes: altos niveles de compromiso; confianza mutua; autonomía; auto-organización; respeto; cooperación; colaboración; respaldo e integridad. Desde ese punto, se van construyendo el imaginario social de lo que significa pertenecer a una comunidad. Es decir, se configura el significado del trabajo colectivo, en pro de alcanzar una meta común.

La común-unidad: sobre el sentido de pertenencia y solidaridad.

En cuanto a esta categoría, todos los participantes han experimentado, en su proceso de formación, el sentido de comunidad. De acuerdo a lo anterior, se presentarán a continuación algunas de las narrativas que permiten interpretar la experiencia vivida, en cuanto a este aspecto en particular. Se entiende en este contexto que toda

“comunidad verdadera tiene su fundamento último no en una realidad exterior o mundana, sino en la sim-patía (en el sentido etimológico de “pathos con” el otro y no en el usual de sentir una inclinación psicológica subjetiva hacia otra persona)” (Garrido-Maturano, 2012, p. 156).

Los maestros en formación lo expresan de la siguiente forma:

...entonces hay una satisfacción de que al menos, el hecho que estamos trabajando en las actividades que estamos haciendo [...] todas esas cosas, hacen parte del sentido de pertenencia... (EP1)

Bueno..., tenía cinco compañeros más, que fueron también un apoyo en ese proyecto; la investigación es algo muy grande, donde para una sola persona, es muy difícil abordarla, [...] la conformación del grupo fue importante para lograr realizar el proyecto... (EP8)

En los relatos se vislumbra que la experiencia vivida, en cuanto a la conformación y relación con el grupo de investigación, por cada participante, se convierte en una posibilidad de comprensión del fenómeno. Aunque, este asunto puntualmente, aborda lo referente a la cooperación que realizan los estudiantes, con el fin de alcanzar una meta común (realizar el proyecto, poder graduarse), exterioriza puntos de convergencia y discrepancia, desde las diferentes perspectivas y configuraciones de sentido, que sirven para realizar la aproximación fenomenológica de la investigabilidad (el *eidos* de la investigación formativa).

Conclusiones.

En atención a este tema en particular, se realizó una analogía con respecto a una filosofía africana denominada Ubuntu. El término Ubuntu, se relaciona con la idea de vivir y ser en comunidad. Tal como refiere Battle (2009)

“...“Ubuntu” viene del proverbio Xhosa: “Ubuntu ungamuntu ngabanye abantu”, lo cual se traduciría como “cada humanidad individual se expresa idealmente en la relación con los demás”, o “la persona depende de otras personas para ser persona”...” (p. 39).

En los relatos de los participantes, se distinguieron dos subtemas. En primera instancia, se evidenciaron lo correspondiente a diferentes cualidades que determinan las relaciones e interacciones sociales en el grupo de investigación: la responsabilidad, la autogestión y el liderazgo. En un segundo subtema, emerge lo referente al sentido de comunidad.

En conclusión, la configuración del sentido de comunidad, desde lo descrito por los participantes, y en atención a los postulados de la filosófica *Ubuntu*, tiene presente los elementos siguientes: la responsabilidad; la autogestión; el liderazgo; altos niveles de compromiso; confianza mutua; autonomía; auto-organización; respeto; cooperación; colaboración; respaldo; integridad; sentido de pertenencia; reconocimiento del otro (otredad); y el compartir. Lo anteriores elementos concurren con lo descrito por Meza (2009), en donde apunta que los componentes esenciales de constitución del sentido de comunidad, son: la membresía; la influencia; la integración y satisfacción de necesidades y la conexión emocional compartida.

Dicho lo anterior, la investigación formativa remite a la conformación de grupos, que en ciertos casos se convierten en comunidades. En este aspecto, se configuran en las representaciones sociales y los imaginarios individuales, elementos compartidos que conllevan a configurar el sentido de *común-unidad* en los participantes del grupo. En donde, “cada humanidad individual se expresa idealmente en la relación con los demás” (Battle, 2009, p. 39).

Referencias bibliográficas.

1. Aguas, Pedro. (2014). *A Phenomenological Study of Key Stakeholders' Lived Experiences While Implementing an Aligned Foreign Language Curriculum* (doctoral thesis). University of Phoenix, Arizona (United States).
2. Amankwah, Francis; Oti-Agyen, Philip & Kwame, Francis. (2017). Perception of Pre-Service Teachers' Towards the Teaching Practice Programme in College of Technology Education, University of Education, Winneba. *Journal of Education and Practice*, 8(4), 13-20.
3. Arrigada, Gastón. (2005). Liderazgo, confianza y compromiso. *Revista Mariana*, 6, 547-552
4. Battle, Michael, (2009). *Reconciliation. The Ubuntu theology of Desmond Tutu*. Cleveland, Ohio: The Pilgrim Press.
5. Briuoli, Nora. (2007). La construcción de la subjetividad. El impacto de las políticas sociales. *Historia Actual Online*, 13, 81-88.
6. Coleman, James. (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambridge, Massachussets y Londres: The Belknap Press of Harvard University Press.

7. Denzin, Norman & Lincoln, Yvonna. (ed). (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage
8. Dewey, John. (1933). *How We Think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Chicago: Henry Regnery.
9. Earl, Kerry. (2016). Reflective practice and inquiry: Let's talk more about inquiry. *Teachers and Curriculum*, 16 (2), 47-54.
10. Elliott, John. (1993). *La investigación-acción en educación*. Madrid, España: Morata.
11. Garrido-Maturano, Angel. (2012). Común-unidad y común-uni6n. El fundamento afectivo de la comunidad en el pensamiento de M. Henry y F. Rosenzweig. *Revista Internacional de Filosofía*, 56, 155-171
12. Hincapi6, Beatriz. (2013). "Del yo al objeto". La relaci6n noesis noema y sus consiguientes estructuras. *Relatoría sobre textos Fundamentales II, Husserl. Ideas I*. Recuperado de <https://profesorvargasquillen.files.wordpress.com/2013/03/relatorc3ada-nc3b3esis-nc3b3ema-11-de-mayo.pdf>
13. Husserl, Edmund. (1976). *Investigaciones l6gicas*. Traducci6n de Morente, M. y Gaos, J. Revista de occidente S. A. Madrid, Espa6a: Ediciones Castilla S. A.
14. Husserl, Edmund. (2011). *La idea de la fenomenología*. Introducci6n, traducci6n y notas de Jes6s Adrián Escudero. Barcelona, Espa6a: Herder.
15. Iriarte, Alberto; 6lvarez, Julio; Mart6nez, E., Garc6a, H. y Peralta, Sonia. (2019). Validaci6n de contenido de una entrevista fenomenol6gica para estudios en educaci6n. En V.H. Meri6o (coord.). *Gesti6n del Conocimiento. Perspectiva Multidisciplinaria, Volumen 11* (pp. 293-310). Zulia, Venezuela: Fondo Editorial Universitario de la Universidad Nacional Experimental Sur del Lago Jes6s Mar6a Sempr6m.
16. Larkin, Michael & Thompson, Andrew. (2012). Interpretative phenomenological analysis. In A. Thompson & D. Harper (eds), *Qualitative research methods in mental health and psychotherapy: a guide for students and practitioners* (99-116). Oxford, England: John Wiley & Sons.
17. Lewin, Kurt. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social*, 2(4): 34-46.

18. Meza, Gernit. (2009). *Comunidad y Sentido de Comunidad. La intervención del Programa Puente en seis familias en situación de extrema pobreza de la Comuna de La Florida* (tesis de pregrado). Santiago de Chile, Chile. Universidad de Chile
19. Parra, Ciro. (2004). Apuntes sobre la investigación formativa. *Educación y Educadores*, 7, 57-77.
20. Parra, Rodrigo. (2007). *La enseñanza de la investigación en las Escuelas Normales*. Dirección de calidad de la educación preescolar, básica y media. Subdirección de mejoramiento. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
21. Potestá, Andrea. (2013). *El origen del Sentido. Husserl, Heidegger, Derrida*. Santiago de Chile: Ediciones Metales Pesados.
22. Restrepo, Bernardo. (2008). *Formación Investigativa e investigación Formativa: Aceptaciones y Operacionalización de esta última y Contraste con la Investigación Científica en Sentido Estricto*. Material didáctico: Diplomado en Investigación. ESUMER. Medellín, Colombia.
23. Restrepo, Bernardo. (2009). Investigación de aula: formas y actores. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(53), 103-112.
24. Restrepo, Bernardo. et al. (2004). *Investigación-acción educativa una estrategia de transformación de la práctica pedagógica de los maestros*. Bogotá, Colombia: Editorial Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, S.A.
25. Sayago, Zoraida. (2002). *El eje de prácticas profesionales en el marco de la formación docente: un estudio de caso* (tesis doctoral). Universidad Rovira i Virgili, Cataluña, España.
26. Sayers, Helen. (2012). *¡UBUNTU! El Espíritu de la Humanidad. Redescubrir el arte de vivir juntos en armonía*. Kentucky, EEUU: Departamento de Programas para la Diversidad, Equidad y Pobreza.
27. Schön, Donald. (1983). *The effective Practitioner: How Professionals Think in action*. New York, EEUU: Basic Books.
28. Shulman, Lee. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamento de la nueva reforma. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-30. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART1.pdf>

29. Van Manen, Max. (2016). *Fenomenología de la práctica. Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica*. Traducido por Aguirre, J.C. y Jaramillo, L.G. Popayán, Colombia: Editorial Universidad del Cauca.
30. Vargas-Guillen, Germán. (2012). *Fenomenología, formación y mundo de la vida. Problemas teóricos y metodológicos de la fenomenología*. España: Editorial Académica Española.
31. Villegas, Luz Amparo. (2010). *Formación de los docentes universitarios. Campo de análisis: Universidad de Caldas* (tesis doctoral). Universidad del Valle, Santiago de Cali, Colombia.
32. Von Arcken, Berta. (2007). Acercamiento a la formación investigativa y a la investigación formativa. *Revista de la Universidad de la Salle*, 44, 57-63.
33. Zabalza, Miguel Ángel. (2013). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Segunda edición. Madrid, España: Narcea.
34. Zuluaga, Olga. (1996). Las escuelas normales en Colombia (durante las Reformas de Francisco de Paula Santander y Mariano Ospina Rodríguez). *Revista Educación y Pedagogía*, 12-13, 261 - 278.