UNIVERSIDADE DE TRAS-OS-MONTES E ALTO DOURO

INVESTIGACIÓN Y SUBJETIVIDAD:

La complementariedad como posibilidad

Para investigar en educación

Tese apresentada à
Universidade Trás-Os-Montes e Alto Douro
para obter nos termos legais
o grau de Doctor em Educação

LUIS GUILLERMO JARAMILLO ECHEVERRI

ORIENTADORAS
Doutora Maria da Conceição Fidalgo Guimarães Costa Azevedo
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real (Portugal)
Doctora María Eugenia Trigo Aza
Universidad del Cauca – Popayán (Colombia)

VILA REAL

2006

DEDICATORIA

A
Isabel
Para quien cerrar los ojos…
es una forma de apagar la luz

A
Juliana
Quien me acompañó…
en momentos críticos
de mi infinitud

A
David
Que cada vez me recuerda…
que existe Dios del cual
Siempre dependeremos

A Juanita y mis tres hijos…

AGRADEDIMIENTOS

Agradezco inmensamente a

la profesora

Doutora Maria da Conceição Fidalgo Guimarães Costa Azevedo
de la Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro- Vila Real (Portugal).
Quien me enseñó que todo tiene su tiempo…
en un mundo que cada vez más desconoce
el tiempo en el que está…

la profesora

Doctora María Eugenia Trigo Aza
De la Universidad del Cauca – Popayán (Colombia)
Por ver en mí opacidades más que capacidades
Utopías más que certezas…
Oportunidades más que confianzas….

A las Universidades

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro- Vila Real (Portugal)
Por abrir sus puertas al conocimiento y saber de
otras latitudes

Universidad del Cauca – Popayán (Colombia)
Por creer que sus profesores son algo más
que productores de conocimiento

INDICE

Resumo Alargado **i**

Introducción..... **1**

Capítulo I Área problémica y justificación del estudio…….. **4**

1. Justificando el estudio de otro modo que ser..... 5
2. Justificando el estudio desde la emergencia del ser..... 12
   2.1 Dormidos en lo profundo …….…...…….. 12
   2.2 ¿Crisis de sentido o expansión del sentido? 16
3. Objeto del estudio …….....……. 21
4. Propósitos generales..... 23
5. Problema de Investigación y antecedentes que lo sustentan..... 24

Capítulo II. Vitral Teórico: conocimientos, ciencias y saberes..... **29**

1. De una cosmovisión de ciencia dual a un cambio deshilachado del saber.....… … 30
   1.1 La Obturación ……..... …. 30
   1.2 La emancipación epistémica: ……..... …. 38
2. La totalidad del sujeto moderno resquebrajada en su subjetividad……..... ……. 42
   2.1 El laberinto de la incerteza..... ….. 43
      2.1.1. La universalidad de la razón…… 46
      2.1.2. La objetividad de la totalidad……. 47
   2.2 Ruptura de la totalidad……. 48
      2.2.1 El Otro como absolutamente Otro…… 49
      2.2.2 Infinito: la ruptura como desbordamiento…….…… 50
   2.3 El otro como infinito..... 52
      2.3.1 El otro, la mirada, la luz ……. 53
      2.3.2 Rostro y palabra: la manifestación del infinito……..…..……. 55
   2.4 Rostro y significación…….…… 58
3. Motricidad Humana: re-existindo desde el cuerpo..... 62
   A manera de Introducción..... 62
   3.1 La Motricidad: como posibilidad para re-existir desde el cuerpo..... 64
      3.1.1 De la Virtualidad al posicionamiento del lugar...…… ……. 66
      3.1.2 La Intencionalidad: una oportunidad para ponernos en situación…….. 69

3.2 Por un profesional co-implicado..... 70
4 Investigación y subjetividad**:** Investigando desde nuestra subjetividad..... 72
A manera de Introducción……. 72
4.1 Sujeto Investigado-Sujeto Investigador……. ……. 74
4.2 La investigación y el encuentro con el otro: somos uno en la palabra…….. 77

Capítulo III: El estatuto sedimentado de la complementariedad:..... **81**
1. Fundamentos filosóficos……..... 82
2. Fundamentos epistemológicos……. 85
2.1 Teorías de la complejización de las ciencias..... 87
2.2 El principio sistémico Ecológico..... 87
2.3 En la teoría de la acción comunicativa..... 87
2.4 La posibilidad de conocer el mundo desde la perspectiva de los sujetos…… 88
2.5 La realidad debe ser complementada con las múltiples miradas……..…… 88
2.6 Ver la cotidianidad sin perder de vista lo externo……..... 90
2.7 En la hermenéutica……...……. 90
2.8 La influencia de los sujetos en la percepción del mundo…….. 91
2.9 En la investigación Acción Participativa……..……. 91
2.10 En las diferentes aportaciones de la investigación cualitativa…… ……. 92
2.11 ¿Qué se pretende entonces desde la Complementariedad?..... 92
3. La Etnografía vista desde un principio de Complementariedad……..…… 94
4. Propuesta Metodológica de la complementariedad……..…….…….. 98
4.1 Primer Momento: pre-configuración de la realidad……...…… 99
4.1.1 ¿Cómo se delimita la dimensión temática desde lo inductivo?.....……. 100
4.1.2 ¿Cómo delimitar el área desde lo deductivo?.....…..……. 100
4.1.3 ¿Cómo emerge la pre-estructura sociocultural?.....……...…… 100
4.2 Segundo Momento: Plan de configuración……..……. 101
4.3 Tercer Momento: Re-configuración de la realidad……. …. 102
4.3.1 ¿Qué pretende el análisis en un proceso de complementariedad?..... 103
4.3.2 ¿Qué es reconfigurar la realidad?.....……..…… 103
5 El Sendero a recorrer……..... 108
5.1 La De(s)construcción como indecibilidad…….……. 108
5.2 Descripción del proceso……..…….. 112

5.3 Instrumentos..... 113

Capítulo IV. De(s)construyendo desde la indecibilidad..... **115**

1. Evaluación de la Complementariedad en sus inicios……..…….. 116
2. Investigaciones finalizadas y en curso desde la complementariedad…… 117
   2.1. Investigaciones de pre-grado…….. 117
   2.2. Investigaciones de Posgrado…….. 124
   2.3. Proyectos Orientados Inter-Institucionalmente…… 133
   2.4. Asesorías doctorado en ciencias de la Educación (Rudecolombia)…….…. 136
3. Las venas abiertas de la complementariedad: Nudos problémicos……. 138
   3.1. Nudo problemático de orden epistémico en la complementariedad……. 138
   3.2 .Nudo problemático de orden metodológico en la complementariedad……. 142
4. El saber de la experiencia…….....…… 145
   A manera de Introducción: Ser senti-pensante…….……. 145
   4.1. Yo investigador y el saber de mi experiencia…… 146
   4.2. Los estudiantes investigadores y el saber de su experiencia…….……...……..... 150
      4.2.1. No viendo con los ojos sino a través de ellos…….…… 151
      4.2.2. El enamoramiento intelectual…….....……. 153
      4.2.3. Historias de los estudiantes…….…… 156

Capítulo V: Esbozos de una propuesta fecundada..... **159**

1. Amor y juego – Investigación y Deseo …….…….. 160
   1.1 El Juego …… 160
   1.2 El Juego, el amor..... 163
   1.3 El juego, el amor, el deseo y..... 165
   1.4 El juego, el amor, el deseo y la investigación……..…… 167
2. Deshilachando sobre suelo resbaladizo……..... 172
   Introducción……. 172
   2.1 Formación-enacción……. 175
      2.1.1 Co-Saber……..…… 179
      2.1.2 Una subjetividad desbordada por el deseo …… 184
      2.1.3 Nada es; todo se otrea…….. 188

2.2 Habitando en la pregunta …… 191
2.2.1 El investigador puesto al límite ……..……. 193
2.2.2 ¿y eso con qué se come? 195
2.2.3 Decidido a Decidir …….. 198
2.3 Jugando a inventar modelos …… 200
2.3.1 La Heurística que des-enfoca y permite construir otros focos…… 204
2.3.2 Complementando: haciendo mezclas raras …….…..... 208
2.3.3 Ensanchando horizontes: la Subjetividad hecha piel…….. 210
3 A manera de conclusión: El cielo en el ocaso pinta las montañas de azul: ……....…. 214
4 Reflexión final……...…….. 217
Referencias Bibliográficas..... **221**

RESUMO ALARGADO

INVESTIGAÇÃO E SUBJECTIVIDADE:
a complementaridade como possibilidade para investigar em educação

1. PEQUENA ABERTURA

Na presente tese tento fazer um corte epistémico/metodológico relativamente ao ensino da investigação, utilizando como eixo fundador uma atitude femomenológica. Trata-se de tentar pôr em situação e com intencionalidade os estudantes de licenciatura e pós-graduação na realização dos seus projectos de investigação. Para esse fim, a tese não se apresenta simplisticamente como uma proposta inédita a aplicar, mas antes, como diz Levinas «provou-se andando», isto é, toma como ponto de partida um texto em que se apresenta um modelo e perspectiva da investigação denominado *A complememtariedad Etnográfica* (o qual vem sendo aplicado desde o ano 1998 em diferentes projectos finais de licenciatura e mestrado e em teses de doutoramento) com a intenção de fazer uma análise do referido texto, vendo as suas fendas ou fissuras e, através da sua des-construção, poder elaborar uma perspectiva didáctica para formar em investigação a partir da *subjectividade*.

Em tal sentido, a tese apoia-se nas teorizações quer filosóficas da subjectividade, em autores como Levinas, quer epistémico/metodológicas, em autores como Zemelman, Gonzáles Rey e Maffesoli entre outros. Vislumbra-se nos resultados como uma proposta

de investigação deve apoiar-se em processos criativos de *configuração* que permitam aos investigadores articular entre si as diversidades e verificar como estas emergem num tempo e num lugar, cruzados por uma subjectividade pessoal da qual é impossível prescindir. Deste modo, coloca-se o sujeito-investigador no meio do tema ou problema investigado afim de que venha a mover-se co-dependentemente com ele; graças a essa dependência, torna-se finalmente livre, pois assume-o como pertencendo-lhe… como morada sensível para decidir (Levinas, 1997).

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO ESTUDO

Estamos assistindo ao aparecimento de novos paradigmas epistemológicos para nos entendermos num mundo que nos aparece pequeno e supérfluo, difícil de compreender nos seus múltiplos relatos, nos seus imaginários de sentido, na própria vida que corre no meio da tecnologia, da exclusão, da pobreza, da opulência, da desigualdade e da academia. Qual é o papel que deve desempenhar a Universidade em tudo isto? Que compete à Educação Superior para além de administrar o conhecimento e parcelar os saberes em disciplinas que nos fazem ver as partes sem chegar a compreender o todo?

A Universidade encontra-se actualmente no meio de tensões na medida em que deve cumprir com as demandas económicas do Estado e as exigências de equidade que lhe exige a sociedade. Isto deve fazer da Universidade como instituição académica (e dos seus membros como seres reflexivos) um lugar altamente crítico com os conhecimentos que se geram no seu interior, como o expressara Fuller (1997, 2003): actualmente a educação superior opera sobre a sociedade como «uma luva de veludo que esconde o punho de ferro da empresa académica», querendo assumir com isso que a Universidade se converteu numa instituição que oferece títulos e ministra um conhecimento hierarquizado e não faz a sua democratização.

Na fase derradeira da sua vida, em 1996, Gadamer mostrava como o sentido parcelar do conhecimento cada vez se torna mais comum nas universidades:

> *Agora posso vê-lo muito claramente nas universidades. Aí temos turmas gigantescas às quais assistem centenas de estudantes. Nem o professor pode reconhecer o aluno dotado*

> *nem se podem reconhecer entre si os que o entendem. É uma canseira desesperante. Espero que algum dia a coisa mude. Vejo-o nos exemplos americanos e ingleses.* (Edição de 2003: 26).

Encontramo-nos num mundo que está constantemente a transitar da era da informação à era do conhecimento, o que obriga as instituições a perguntarem-se sobre os ajustes que deverão sofrer os seus currículos. Já não podemos assegurar que aquilo para que se estuda seja precisamente aquilo em que se vai trabalhar.

> *Estamos diante de um desconcertante paradoxo: as empresas reclamam profissionais com projecto e iniciativa quando o que a sociedade produz no seu conjunto são indivíduos inseguros, cheios de incertezas e com fortes tendências para a depressão, o stress afectivo e mental. Até o próprio âmbito de trabalho está a deixar de ser um âmbito chave de comunicação, do reconhecimento social de si mesmo, e portanto de afirmação pessoal* (Barbero, 2004: 37).

Os novos profissionais ingressam com a ilusão (o entusiasmo) de buscar um posto no mercado no meio da precariedade e da incerteza, muitas vezes voltam-se sobre si mesmos para encontrar na sua interioridade aquilo em que se sentem satisfeitos. Contudo, a triste realidade mostra-lhes que se situam laboralmente não naquilo que querem mas nas possibilidades que o mercado oferece.

Frente a esta dualidade (vida institucional / singularidade do ser), torna-se imperativo fazer uma mudança curricular nos diferentes planos de estudo da Universidade. Para além de ter como eixo de acção uma formação baseada somente no conhecimento, o que temos, entre nós e connosco, é o ser em toda a sua expressão; um ser que encontra nas suas diferentes manifestações de vida a vitalidade e essência do que é e não só do que faz ou representa. Qual é a essência do ser senão a própria vida? Que são para mim as coisas senão aquilo a que realmente outorgo significado? Que é o que realmente nos desintoxica de um “dever ser” imposto de fora senão o "querer ser", o ir sendo com sentido?

Somos arrojados para metáforas possíveis, para sonhos realizáveis, para projectos e sentidos de vida. Somos chamados a trabalhar em lugares e territórios com um significado para sujeitos que compartilham o seu saber e não vêm à Universidade apenas para receber conhecimento, sujeitos intencionais (isto é, abertos ao mundo) que, não só experimentam uma «razão objectiva», mas também processos constitutivos desta como a ética, a singularidade e a subjectividade. A Universidade não deve continuar a

formar, ou melhor, a preparar estudantes só para um mercado competitivo. Como educadores-educandos, estamos convocados a dar-nos sentidos de expansão com o propósito de nos projectarmos com força em um mundo «global» que, por influência do capitalismo, se nos torna cada vez mais hermético.

Portanto, as nossas práticas universitárias devem romper os círculos repetidos da academia no dar e receber informação; torna-se necessário entrar na pluridimensionalidade do ser a partir das suas distintas manifestações: física, mental, emocional, transcendente, cultural e inconsciente. Como educadores, temos de procurar que os estudantes elaborem os seus juízos sobre os conhecimentos adquiridos, que criem a sua própria concepção do mundo e que construam os seus imaginários no tipo de sociedade e cultura em que querem viver (Lipman, 1996).

O que acabámos de afirmar exige de nós um compromisso social, um projectarmo-nos num mundo que pede coerência entre o que se investiga na Universidade e o que ela representa como opção de mudança e transformação nos seus contextos locais. "A irrupção dos pobres nos nossos povoados e cidades durante os últimos anos exige a conversão do ensino numa praxis de solidariedade onde o individual e o pessoal se situem sempre em relação com o colectivo e o comunitário" (MacLaren, 1997: 21); esta conversão é possível se pensarmos *crítica e criativamente* a partir das nossas aulas universitárias, investigando a partir da subjectividade dos e com os estudantes, a respeito de um mundo que nos pertence como morada e não como objecto dissecado de laboratório. Para Levinas, o subjectivo "não conserva o sentido de arbitrário, de passivo e de não universal. Inaugura a origem, o começo e – num sentido muito diferente do de causa ou de premissa – o principio" (1967: 166). Procurar conhecer por outras vias pode ao menos desestabilizar-nos da nossa acostumada maneira de aprender.

3. PROPÓSITOS E JUSTIFICAÇÃO DA ÁREA PROBLÉMICA

O objecto do presente estudo enquadra-se no âmbito do Ensino da Investigação como uma possibilidade de ajuda a quem inicia o seu processo como investigador, oferecendo

algumas pistas e itinerários para que possa transitar pelos caminhos escabrosos da investigação em ciências humanas e sociais.

Com base na minha experiência como professor de investigação, fui observando que existem, até ao momento, poucos paradigmas metodológicos que ofereçam ao estudante, a partir da sua subjectividade, uma aproximação à investigação. Em muitos tratados expõem-se algumas sugestões, mas quase todas partem da interpretação de um conhecimento avançado na matéria por parte do sujeito aprendiz, sem considerarem, na maioria das situações, a orientação e o acompanhamento do estudante, desde o mais próximo e vivido no seu ambiente envolvente até ao mais complexo na investigação científica.

Na raiz da proposta feita há oito anos em *La complementariedad etnográfica* (Murcia e Jaramillo, 2003) estabeleceram-se significativos avanços, na medida em que a perspectiva e desenho metodológico que tal proposta configura, sendo reconhecida como uma possibilidade para investigar em Ciências Humanas Sociais, permitiu o desenvolvimento de projectos de licenciatura (especificamente na área da saúde e da educação) e pós-graduação (mestrado e doutoramento). Não obstante, fui-me apercebendo de que o seu estatuto epistémico e metodológico se tinha sedimentado numa *norma* ou maneira de fazer investigação ao jeito da ciência normal proposta por Kuhn (Jaramillo e Aguirre, 2004).

Nesta perspectiva, a presente tese aventura-se a elaborar uma proposta metodológica que chama a criação, entendida esta como o modo de operar ou fazer frente a algo (estratégia) e não como passos contidos num método específico; os elementos da proposta "são, na realidade, elementos de um sistema, mais que uma via que leve à sua descoberta" (Levinas, 1967: 164); por sua vez, o estudo converte-se numa maneira de partilhar com o leitor a experiência pessoal na realização de projectos de investigação com estudantes de licenciatura em distintas universidades colombianas.
De igual modo, pretende-se coligir o contributo de reflexões fenomenológicas que sirvam de suporte para estabelecer uma fundamentação na formação em investigação através de processos de *configuração-criadora*, promovidos a partir da subjectividade do investigador e não alheios a ela. O contributo da presente investigação, inicialmente, é no campo das Ciências Humanas e Sociais; seguidamente, no campo da Educação, a

qual nos acompanha desde o berço até à tumba. Com base no anteriormente referido, a pergunta eixo sobre a qual gira a presente tese é: ***Existe uma possibilidade de investigar desde, para e com o sujeito investigador através de um processo de configuração-criadora?***

4. O CAMINHO PERCORRIDO: Des-construindo desde a des-sedimentação

A rota ou caminho do presente estudo situa-se nos elementos epistémicos e não só metodológicos da desconstrução, enquanto possibilidades de mobilizar o instituído pelo modelo d'*A Complementariedad Etnografica*. É assim que Derrida coloca a desconstrução no dizer, no acontecimento, na acção que o sujeito coloca à obra, ao constructo teorético que se erige como sedimentado sobre o seu conhecer. A desconstrução chega sem pedir autorização, aparece e incomoda o sujeito que começa a encarnar o sedimentado desta.

> *A desconstrução tem lugar; é um acontecimento que não espera a deliberação, a consciência ou a organização do sujeito, nem sequer da modernidade. Isso se desconstrói. O isso não é, aqui, uma coisa impessoal que se contraporia a alguma subjectividade egológica. Está em desconstrução (desconstruir-se… perder a sua construção). E no «se» do desconstruir-se, que não é a reflexividade de um eu ou de uma consciência, reside todo o enigma (Derrida, 1997: 26).*

Em tal sentido, não se alude ao conceito de desconstrução como derrubamento, destruição, deslocação, demolição que deixa no seu caminho desolação e morte de uma obra construída para certas finalidades. Ao contrário, a positividade da desconstrução convida-nos a des-cobrir, des-mantelar, des-autorizar, as verdades absolutas de uma obra que no seu percurso se tornou esclerótica.

A Complementaridade Etnográfica foi perdendo o seu carácter de nómada, de transeunte que ajuda a pôr o investigador em situação de incomodidade e in-contenção face ao seu projecto; pelo contrário, a proposta alude a certa suficiência, bem-estar, segurança de uns passos que pouco a pouco vão des-cobrindo uma estrutura que se esconde na realidade. O passo a passo indica por onde vai o caminho prefigurado de um asfalto claramente sinalizado que impede o engano e a criação de possibilidades em momentos chamados *pré-configuração, configuração e reconfiguração da realidade*. O que começou a emergir com a complementaridade foi uma incomodidade perturbadora

que constrangia não só os autores do projecto, mas também alguns dos seus mais acérrimos adeptos, os quais, no seu afã de manter o estatuto da perspectiva, se expressavam com certa insegurança que lhes fazia inventar uma heurística falaz de componentes que não encaixavam com a realidade da sua investigação. Assim, pois, a desconstrução resultou pertinente enquanto

> *desautoriza, desconstrói, teórica e praticamente, os axiomas hermenêuticos usuais da identidade totalizável da obra e da simplicidade ou individualidade da assinatura. Em consequência, as mudanças, as variações, os deslocamentos de interesse temático, as transferências, as traduções, incluso abusivas, e por exemplo o uso abusivo de desconstrução como título, como epígrafe capital de um corpo de significações disseminadas que não se podem sintetizar ou dominar sob um nome, todas essas transformações que «sofrem» os conceitos e as práticas da mais ou menos mal chamada desconstrução, não deveria avaliar-se como acidentes alheios a um presente núcleo essencial… é um pensamento que se pensa nos seus momentos mais ou menos reflexivos sobre o seu sentido geral, ou sobre o sentido do seu caminhar. (Peñalver, 1989: 15).*

A desconstrução permite descobrir como a obra sofre de desgaste, o seu uso já começa a não dar conta do dizer dos seus postulados, mas antes começa a ser precária nos seus eixos fundamentais, começa a dizer muito metodicamente e a calar pouco ontologicamente; o seu núcleo torna-se como um furúnculo (tumor), como quisto que obstrui os passos fluídos da metáfora, da indicibilidade; a obra passa a ser uma trágica experiência para o autor e uma moda ou método para o leitor e seus seguidores. A desconstrução aparece, não é decisão ou desejo de incomodar, é uma necessidade, uma obrigação do investigador que na sua inconformidade sente que tem que dizer algo a esse respeito. "A desconstrução irrompe num pensamento da escrita, como uma escrita da escrita, que de imediato obriga a outra leitura: não já atraída à compreensão hermenêutica do sentido que quer dizer um discurso, mas antes que atenta à cara oculta deste" (Derrida, 1997: 20).

O que se quer expor são, pois, momentos reflexivos sobre o sentido que teve a complementaridade na sua marcha, e como, a partir deste processo, pode emergir uma proposta flexível e rigorosa (mas não rígida).

4.1. Que é a complementaridade etnográfica?

Chamamos complementaridade à possibilidade que o investigador tem de reunir de forma inclusiva várias perspectivas e métodos de investigação com o propósito de compreender melhor um fenómeno social. Deste modo, considera o referido fenómeno o mais próximo possível da realidade vivida pelos sujeitos nele imersos e, portanto, pressupõe que tal compreensão não se alcançaria na sua totalidade se a investigação se restringisse a pequenas observações por parte do investigador. Portanto, deve acudir-se a um principio complementar que se sustente em várias perspectivas sobre a realidade, assim como a articulação entre teoria substantiva (trabalho de campo) e teoria formal (bibliografia) tal e como o expressam os autores:

> *Na verdade, cremos que é difícil encontrar o sentido de um grupo social só a partir da contemplação exterior a esse fenómeno; adoptando, por exemplo, uma posição de observador não participante com um amplo marco teórico referencial, ou somente a partir da intervenção activa dentro do fenómeno, sem ter um conhecimento alternativo teórico do mesmo. Pois, no primeiro caso, a descrição não transcenderia a realidade de sentido causal e, no segundo, ficar-se-ia só com a lista de eventos (acções e interacções) sem transcendência no plano real de significado* (Jaramillo e Murcia, 2003: 92).

Assim, a complementaridade fundamenta-se a partir de duas perspectivas, uma *epistemológica*, que diz respeito à articulação das diferentes visões sobre o fenómeno e sua relação com o objecto; e outra *metodológica*, referente à possibilidade de oferecer um caminhar que desvele uma estrutura sociocultural.

Como se fundamentam estas perspectivas?

Do ponto de vista epistemológico, os autores defendem a complementaridade argumentando que se torna necessário reconhecer cada um dos contributos das diferentes tendências qualitativas (Etnometodología, Fenomenologia, Etnografía Reflexiva e Teoria Fundada, entre outras) com o fim de conseguir uma maior e melhor aproximação à realidade estudada: "Por isso recorremos ao principio de complementaridade como uma possibilidade de articulação com respeito às opções que nos oferece cada tendência" (Jaramillo e Murcia, 2003: 86). É assim que se propõem, à maneira de síntese, diversas perspectivas epistémicas na relação com o fenómeno, tais como:

- Realizar os estudos sociais no seu meio natural, tal e como o enuncia o naturalismo.

- A possibilidade de compreender a essência dos fenómenos a partir do reconhecimento das acções e experiências dos sujeitos e a sua consolidação em estruturas socioculturais, propostas impulsionadas pela Fenomenologia, pela Etnometodologia e pelo Estruturalismo.
- A importância de compreender as redes de sentido e significado socioculturais a partir dos processos comunicativos num contexto determinado, próprias da hermenêutica.
- O apoio num paradigma teórico científico que reconheça a transcendência da comunicação, a tradição e a história, tal como propõe a teoria crítica.
- A importância de poder construir teoria a partir da comparação constante, proposta pela teoria fundada.
- A necessidade de reconhecer os rasgos culturais e poder reflectir sobre eles a partir da proposta da etnografia reflexiva.
- A possibilidade de apoiar as análises de tipo individual e colectivo em histórias orais e de vida.
- A possibilidade de utilizar alguns planos prévios de tipo flexível que se possam ir reconfigurando no próprio processo de investigação.
- A opção de utilizar algumas técnicas estatísticas, sempre que constituam um meio nessa busca teórica para ajudar a compreender melhor a realidade.
- A possibilidade de estender as propostas compreensivas à reflexão e mudança de estruturas socioculturais mediante a crítica emancipadora da comunidade, própria da Investigação Acção Participativa.

A proposta epistemológica, em última instância, propõe uma etnografia que procura superar o dilema de neutralidade das perspectivas convencionais; tanto as influenciadas pelo positivismo, como as amparadas no naturalismo. "Um plano que parta da complementaridade etnográfica busca desentranhar as estruturas culturais e a essência dessas estruturas para poder compreendê-las." (Jaramillo e Murcia, 2003: 96).

Metodologicamente, a complementaridade pressupõe que a compreensão deve atingir-se a partir de contextos internos e externos, como uma espécie de jogo entre aproximar-se e tomar distância diante dos conceitos alternativos conseguidos nas indagações teóricas (teoria formal) e o acesso aos sujeitos sociais que fazem parte da investigação. Portanto, "para ter esse duplo olhar do contexto interno e externo, o investigador necessita mover-se flexivelmente entre a teoria formal e substantiva" (Jaramillo e Murcia, 2003: 97). Não obstante, os autores aclaram que a teoria formal é importante na medida em que ajuda a compreender a realidade cultural a estudar e não segue a análise e compreensão da referida realidade; isto é, a compreensão complementa o fenómeno redimensionando-o

à luz de outros estudos similares, sem que estes neguem ou anulem os dados da teoria substantiva que pouco a pouco vai emergindo, tal como os autores o expressam:

> *O anteriormente referido relaciona-se com a etnografia como complemento, já que encontra a sua explicação na dimensão cultural das manifestações, de onde o facto não se categorizar a partir do teórico mas sim das estruturas possíveis que o texto sociocultural apresenta e em que o teórico não determina a forma de perceber o fenómeno, mas ajudar a percebê-lo melhor.* (Jaramillo e Murcia, 2003: 98).

A intenção de cruzar as teorias substantiva e formal é descobrir uma estrutura de validação que dê conta da realidade vivida pelos sujeitos; esta estrutura vai emergindo paulatinamente na medida em que os investigadores acedam ao fenómeno a compreender a partir de três momentos, a saber:

1. O momento de *pré-configuração da realidade* que mostra uma aparência da estrutura da referida realidade e está referido ao momento em que se adquire uma primeira aproximação à possível estrutura sociocultural (pré-estrutura);

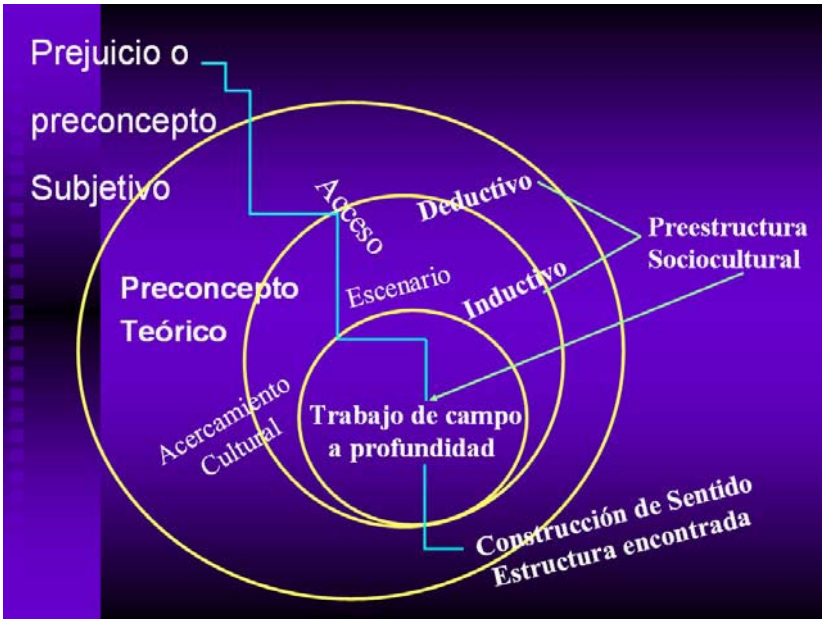
2. O momento de *configuração da realidade* que se inicia com o pôr em cena de uma orientação flexível que permite orientar a busca dessa estrutura. O trabalho de campo, ao desenvolver este momento, deve realizar-se em profundidade (intensiva e extensiva), para obter uma estrutura mas fiável;

3. O momento de *re-configuração* da realidade encontrada, em que se realiza uma análise das achados socioculturais a partir de uma tripla perspectiva: a perspectiva do investigador, a perspectiva da teoria formal e a perspectiva da teoria substantiva. (Jaramillo e Murcia, 101)

Essa perspectiva e desenho metodológico permitiu que aqueles que se formam em investigação possam guiar-se pelos três momentos da proposta e assim compreender uma realidade que lhes está vedada, pelo que necessitam descobri-la a partir de um processo de configuração permanente em busca de uma estrutura sociocultural. O que a proposta tem de original é que sempre a realidade é vista simultaneamente a partir do substantivo e do formal: inicia-se com a emergência do problema, prossegue até à criação e construção de sentido de uma estrutura que dá conta do fenómeno a compreender. Por conseguinte, são excluídos tanto os *a priori* teóricos como as observações empíricas da realidade; cada uma por separado dá conta de uma aproximação da realidade, mas não complementar.

O investigador inicia então o seu problema com um prejuízo o preconceito denominado extra-teórico; à medida que vai entrando no campo ou fenómeno de estudo, e apoiado pela teoria, vai elaborando uma pré-estrutura a partir de processos indutivos e

dedutivos; esta primeira parte lhe serve para precisar o problema, os objectivos e a metodologia; é o momento em que mergulha a fundo na realização do seu trabalho em profundidade, com o fim de poder elaborar uma estrutura sociocultural da realidade compreendida, tal e como se pode observar no quadro seguinte:



Fonte: Murcia e Jaramillo, 2003: 103.

Ora, pese ao que de didáctico tem a proposta, verifica-se que os estudantes de licenciatura se acolhem a ela para os passos metodológicos expostos anteriormente, em que se evidencia criatividade na emergência do problema e na criação da estrutura, mas os momentos tornam-se rígidos ao ter que passar necessariamente por eles. É aqui que se tornou presente a desconstrução como possibilidade de tirar a complementaridade de sua sedimentação.

4.2. Como se tornou presente a desconstrução?

Em primeiro lugar, fazendo uma análise das diferentes investigações e tutorias de grupo pelas quais *o principio de complementaridade* abriu caminho, mas em que, por sua vez, a sua utilização foi insuficiente a partir de projectos e exposições que resistem a formar parte de um único modelo; neste sentido, a mesma perspectiva ou desenho metodológico foi-se des-sedimentando na sua utilização. Para tal fim, analisaram-se as primeiras investigações de licenciatura assim como de pós-graduação; na sua análise pôde observar-se como os projectos realizados na licenciatura utilizaram a

complementaridade mais como desenho metodológico que como enfoque, isto é, não articularam diversos olhares epistémicos da realidade a compreender; guiaram-se antes pelos três momentos que o modelo comporta. Nestas investigações recolheram-se diversas estruturas da realidade, as quais se encontram publicadas num segundo texto denominado *Seis Experiencias en Investigación Cualitativa* (Jaramillo e Murcia, 2001). As investigações de doutoramento, pela sua exigência metodológica, fizeram uso da articulação de enfoques e métodos (Ver Murcia, 2006 e Hurtado, 2006). Isto permitiu compreender como a formação em investigação a partir da complementaridade etnográfica em cursos universitários estava a utilizar-se unicamente como caminho rígido a seguir e não como fonte de criação.

Em segundo lugar, fez-se uma análise des-sedimentadora à proposta a partir dos seus nós problemáticos, tanto a nível epistemológico como de desenho metodológico. Ao nível epistemológico, pôde notar-se que se propõem diversos olhares ou perspectivas sobre o fenómeno, mas não um eixo que articule. Apresenta-se então um texto que se desvanece na apresentação de uma variedade de enfoques, muito importantes por certo, mas que fazem o leitor do texto perder o fio condutor da complementaridade. Por outro lado, o problema da relação sujeito-objecto e de intersubjectividade não fica resolvido, já que só se apresenta a possibilidade de conhecer por meio da interacção a partir da teoria de A. Schaff, segundo a qual ambos os sujeitos contribuem para o conhecimento; contudo, esta possibilidade enfraquece-se entre a maioria dos enfoques propostos e não se desenvolve em toda a sua profundidade. A subjectividade e a intersubjectividade, neste sentido, tocam-se de soslaio na proposta da Complementaridade.

Por último, e em terceiro lugar, expõem-se experiências tanto pessoais como dos estudantes. Analisa-se aí o significado do processo de formação em investigação, produto das assessorias levadas a cabo em vários grupos de investigação nos últimos seis anos; aqui ressalta o papel da subjectividade nos processos de formação. Refere-se então como na investigação, antes de tudo, o investigador é sujeito e ser senti-pensante daquilo que quer compreender, do mesmo modo que as relações que estabelece tanto com os companheiros do projecto como com os sujeitos sociais geram uma nova concepção do olhar, um afecto relacional chamado *enamoramento intelectual*.

Nestas três possibilidades, a desconstrução fez-se presente para dar lugar a mais uma criação, ao nascimento de uma proposta que tenha em conta os lugares e tempos dos sujeitos investigadores a partir de uma realidade que não se deve descobrir, mas sim compreender construtivamente com os sujeitos sociais. Deixa-se ver, então, a necessidade de formar em investigação a partir da sensibilidade em que o sujeito investigador *vai às próprias coisas* situando-se na sua sensibilidade, já não cruzando somente métodos indutivos e dedutivos, mas apresentando-se a si mesmo como sujeito processual de acção que se move ambiguamente na passividade, para ver-se no meio do mundo, e na actividade, para actuar graças a ela: "Ambiguidade da passividade e da actividade na descrição da sensibilidade, fixa em realidade este novo tipo de consciência que se chamará corpo próprio, corpo-sujeito, sujeito como corpo e não como simples paralelo como objecto representado" (Levinas, 1967: 71).

Compreendendo então que o eixo articulador da complementaridade se encontra na sensibilidade do próprio sujeito que vive encarnadamente em um mundo que não é objecto de estudo mas sim de abertura, tenta expor-se uma proposta de formação em investigação construída a partir da subjectividade dos estudantes-investigadores como possibilidade de formação de uma vida que busca o sentido co-existindo e alargando os horizontes possíveis.

5. ESBOÇOS DE UMA PROPOSTA FECUNDADA: o provado andando

5.1 Introdução

Como fazer da investigação um processo que ultrapasse a razão? Talvez se nos constituírmos com aquilo que nos ultrapassa, poderemos senti-la como oportunidade para alargar horizontes de vida e não continuar presos na sua instrumentalização. Primeiro, fazermos da investigação um *jogar,* para que se torne lúdica e ganhe significado; segundo, *enamorarmo-nos* da área ou tema que nos apaixona para sentirmos gozo na sua exploração; e, terceiro, manter a suspeita de que nos faltou algo mais por descobrir, por encontrar, outra muralha a franquear – um *desejo* não acabado.

Ao exprimir-se como *jogar*, a investigação torna-se-nos acção natural, na medida em que "o vaivém do movimento lúdico aparece como por si mesmo… como se

caminhasse [sozinha]. A facilidade do jogo que, desde logo, não necessita ser sempre verdadeira falta de esforço, mas significa, fenomenologicamente, só a falta de um sentir-se esforçado. Experimenta-se este subjectivamente como descarga" (Gadamer, 1993: 148). Assumir a investigação como jogo é deixarmo-nos abandonar ao lúdico que ela comporta, ao dever da iniciativa do «ter que» pelo «querer ser». Não podemos continuar entendendo a investigação apenas como produção de conhecimento, ou geração de novo conhecimento; mas sim como uma com-natural conjectura que nos acompanha, pelo que se nos torna impossível renunciar a ela; a mesma busca pelo desconhecido já nos produz prazer e descarga subjectiva. Entregarmo-nos por completo às sombras da curiosidade incessante, para saber que haverá para além de… é deixar que a investigação jogue e seja pêndulo de realização no próprio movimento e não o alcançado em cada um dos seus extremos (nem chegada, nem partida); a investigação é acção de fantasia e realidade muito similar ao que nos produz o infinito do jogar.

Quanto ao amor, diremos que a investigação é natural na nossa condição humana, enquanto queremos investigar aquilo que realmente nos apaixona, nos enamora, nos envolve. Ela não pode continuar alheada da nossa natureza, isso seria ir contra-natura. Assim se explica por que razão para alguns dos nossos estudantes de secundário e mesmo da Universidade é tão aborrecido investigar. Muitas vezes, quando o docente propõe a ideia de investigação e os estudantes se unem a ela, a visão do que se quer investigar limita-se enquanto não se encarna o projecto, isto é, não alcança passar pela pele dos estudantes. A não ser que o docente saiba transmitir essa inquietude de si que comporta o projecto e essa magia produtora e des-paralizadora que o mobiliza mais além que a razão, será muito difícil aos estudantes sentir um problema de investigação como seu. Tudo é mais fácil e melhor quando a ideia do que se quer investigar parte dos próprios jovens investigadores; todavia, isso não quer dizer que docentes e estudantes se prendam do mesmo fio para avançar pelos caminhos escabrosos que leva em si o projecto. Mas quando um só, e não todos, lança a visão, difícil é o avanço e tensas as relações. O amor, aparte de emocionar-nos, implica compromisso, luta e entrega. Não nos enamorarmos do que se quer investigar é fazer da investigação algo tedioso, fastidioso, cheio de fórmulas que há que cumprir; a última pretensão é o grau académico. Deste modo, existem profissionais que viveram a carga mortífera de *ter que investigar*.

Por último (a respeito do desejo), parece-me que não se investiga algo que não se deseja, pois a surpresa, a intriga e a conjectura são permanentemente adormecidos pela teoria em excesso; isso se vê reflectido na citação de inúmeros autores, ficando mais escondida a identidade de quem escreve e investiga; a força do escrito recai nos raciocínios e argumentos de outros e não nos pensamentos próprios. A investigação é esse desejo de possuir compreensivamente aquilo que não entendemos e nos move à reflexão, é a insaciabilidade por com-preender, por buscar o inquietante, o infinito da nossa finitude. Por natureza sempre vamos mais além do que necessitamos. Se nas aulas de investigação nos oferecem os conceitos e a totalidade do processo acerca de como investigar, pouca graça encontraremos nos resultados, pois já de antemão se sabiam através de hipóteses.

Na investigação, necessitamos ir atrás da pegada de…, buscar pistas, criar métodos, inventar labirintos sem saídas, confundirmo-nos com o inesperado. Conhece uma cidade quem se perde nela. Investiga aquele que não sabe que caminho tomar; o desejo nos empurra a descobrir e criar caminhos outros (não outros caminhos somados aos já existentes) que nunca esperámos encontrar, menos ainda criar; abrir ousadamente veredas que outros não se tenham aventurado a inventar. Tornar visíveis os caminhos e descobrir territórios é possível se emergem no meio das turmas e dos seminários problemas reais de investigação e não só exercícios para aprender a investigar[1]. Zemelman (2005) fala-nos de ir até problemas epistémicos e não teóricos; isto é, nomear as coisas de outra maneira, *inclusive*, nomear o in-nomeado para além do que os conceitos e ideias formais dizem acerca do que é real. O desejo torna-nos criadores de realidades e alarga-nos ao mundo.

A investigação torna-se natural em nós na medida que a assumirmos como parte da nossa condição humana: simplesmente é o que é e não outra coisa, como o amor, o jogo e o desejo. Façamos de nossas aulas pequenos-grandes projectos de investigação, não

[1] Entende-se aqui que o problema se identifica a partir de uma situação que produz o se prevê que possa produzir um conflito e que, como assinalam Jessup M. y Castellanos R., em principio não tem una solução evidente ou um caminho evidente para obtê-la. Portanto, requere-se de um processo de análise e tomada de decisões que permita a eleição mais apropriada de acordo com as características do contexto. Desta maneira, um problema é diferente de um exercício. No se poderiam considerar como problemas mas sim como exercícios aqueles questionamentos que costumam aparecer nos livros de texto e cujas respostas estão previamente definidas (Citado por Corchuelo, 2006).

importa se não é aula de «Metodologia da Investigação»; ao contrário, investigamos precisamente porque a natureza é portadora de criação que joga no meio do amor e do desejo (Jaramillo, 2006). Isto permite que tanto estudantes de investigação como investigadores dêem conta de uma realidade de que eles mesmos fazem parte, assim "teremos que assumir as consequências que isso tem sobre a linguagem e o que entendemos por [ciência] e por história" (Zemelman, 2005: 94). Não podemos encerrar e ordenar num currículo o que por natureza é livre e insuspeitado; algo excitante em que já não importa o tempo de aula, nem o sitio de encontro, nem a nota, ou se ganhei ou perdi o semestre, simplesmente investigo, jogo, desejo e me enamoro.

5.2 Desfiando sobre solo resvaladiço: por um processo rigoroso mas não rígido

Dividi a presente proposta metodológica em três partes: a primeira orientada para um processo de formação-enacção com o propósito de conseguir espaços e encontros para a sensibilização de um conhecimento que chamei *Saboreado*; a segunda, como a atitude fenomenológica de habitar e constituir a pergunta de investigação denominado *Habitando na pergunta*; e a terceira, como a capacidade que tem o investigador de criar o seu própria itinerário de investigação: *Jogando a inventar modelos*. Cada uma delas tem seus temas e construções propositivas que a sustentam. A proposta em si quer recolher as riquezas do *Principio de Complementaridade*, assim como as suas fraquezas, fazendo da presente investigação uma obra com-figura-dora; isto é, criadora.

5.2.1 Formação-Enacção

Para a UNESCO (1989), a formação entende-se em dois sentidos: por um lado, como uma aquisição de habilidades, conhecimentos, actividades e condutas intimamente associadas ao campo profissional e, por outro, *como um processo que busca a consecução de um desenvolvimento pessoal, social e profissional ao longo da vida dos indivíduos com a finalidade de melhorar a sua qualidade de vida e a da sua colectividade.* Esta noção implica a consideração do sistema educativo como um todo, um continuo em que se outorga à *educação superior* uma revolução; para a UNESCO, a chave para o século XXI é a formação ao longo da vida.

A formação em investigação, a partir das perspectivas anteriores, apresenta-se-nos como um repto à sociedade actual, já que o sujeito não só conhece a sua disciplina, mas

também se conhece a si mesmo, aos outros e, o mais importante, se posiciona na ordem histórica e cultural em que lhe tocou viver.

Lamentavelmente, a nossa tradição ocidental propiciou a compreensão do conhecimento como representação, isto é, como *Espelho da Natureza,* verificação fiel do mundo; ao contrário, Rorty argumenta que o "conhecimento não consiste na apreensão da verdadeira realidade dada pelo cartesianismo, mas na forma de adquirir hábitos para fazer frente à dita realidade" (1991:15). Os critérios de objectividade, se é que existem, estariam aceites por consenso dentro de uma comunidade académica como «acordos não forçados», passariam a ser chamados *processos de objectivação* (León 1997). A formação, por conseguinte, é entendida como aquela categoria que nos permite mudar (Feitosa, 2006), fazer constantemente frente à realidade através de processos de *cognição* enactiva e não representativa como geralmente nos foi ensinado na educação superior. Como entendo a cognição enactiva?

Para Varela (1998: 89) "a maior capacidade da cognição consiste em grande medida em colocar questões relevantes que vão surgindo em cada momento da nossa vida. Estas não são predefinidas mas *enactuadas*: fazem-se *emergir a partir de um pano de fundo,* sendo relevante aquilo que o nosso sentido comum julga como tal, sempre dentro de um contexto". A enacção, fundamentada em fenomenólogos como Merleau-Ponty[2], considera que na cognição intervêm o sentido comum[3] e o contexto como possibilidade para configurar o nosso mundo. Estes dois não são artefactos residuais que se possam eliminar de nossa humana maneira de viver. Isso quer dizer que o conhecimento se relaciona com o facto de estar num mundo que resulta inseparável do nosso corpo, da nossa linguagem e da nossa história social; estamos sempre arrojados encarnadamente nele à maneira do *eu posso* (Levinas, 1967).

---

[2] Merleau-Ponty (1970: 48), estabelece uma relação indissolúvel entre acção e conhecimento – conhecedor e conhecido através da percepção ou como ele lhe chama "Fé Perceptiva" que é a que nos dá a certeza de que "estamos ocupando o mundo com o nosso corpo, sem ter que eleger nem distinguir sequer entre a segurança de ver e ver o verdadeiro, porque são fundamentalmente as mesmas coisas" por outras palavras, "desequilibra-se a velha suspeita de que tudo me engana e que o conhecimento da realidade é inacessível para os sentidos; o corpo sente o mundo que é e portanto é preponderante o seu papel na busca da verdade." (Aguirre, 2006: 58)

[3] Para P. Berger y T Luckmann (1983), os sujeitos partilhamos um sentido comuns a realidade; é a atitude natural, é a atitude da consciência do sentido comum, precisamente porque se refere a um mundo que é comum a muitos homens. O conhecimento do sentido comum é o que partilho com outros nas rotinas normais e auto-evidentes da vida quotidiana. Cf. *La Construcción Social de la Realidad.* p. 41.

Na *enacção,* mundo dado e mundo percebido definem-se mutuamente, são correlativos, o mundo é mais que solipsismo e objetividade; as atitudes cognitivas estão inextricavelmente enlaçadas com uma história vivida e ininterrupta, tal como um caminho que não existe mas que se faz ao andar. Aqui a acção efectiva-se: enactua; isto é, emerge.

Formação enactiva é devir humano, já que o sujeito é constituído e constituinte, actor social do seu processo. A presente proposta tem em conta a formação em investigação de um estudante que interactua com um mundo que o surpreende; isto é, agarra-o na sua historicidade. Desde esse momento já não será o mesmo, enquanto se abriu primeiramente ao mundo, existe co-implicadamente com ele. A outra abertura é ao Outro; o mundo não é só dele, também participam os companheiros de aula e os sujeitos sociais do estudo. Deste modo, não pode haver solipsismo:

> *Pois o mundo que vejo não é só meu, no sentido particular: eu vejo uma árvore, as perspectivas que tenho dela dependem da posição do meu corpo; todavia, ainda ficam lacunas que albergam a própria coisa. Quando digo vejo uma árvore, o que vejo é a cara subjectiva da percepção. Se outro olhar se pousa sobre a árvore, a minha percepção pousa-se sobre a árvore e o corpo do outro que o olha, entabulando-se uma relação que não corresponde a nenhuma das duas relações que oferece uma análise solipsista* (Aguirre, 2006: 56).

A segunda abertura permite uma formação intersubjectiva. Nunca veremos a realidade na sua totalidade, mas só os múltiplos olhares sobre a realidade alimentada pela história dos Outros. Assim, o mundo não é só meu; nele participam os outros, ao mesmo tempo que eu me faço partícipe dos outros; o que se chama *eu* está oferecido ao olhar estranho – assim, em meu olhar "entram quantos queiram participar dele" (Ponty, 1970: 83).

Esta primeira parte do capítulo V envolve três possibilidades nos processos pedagógicos e didácticos dos estudantes: o primeiro encontra-se relacionado com poder realizar uma sensibilização para além dos conhecimentos teórico-formais e encontrar saberes dados no mundo da vida (Lebenswelt); para isso, deve fazer-se uma distinção entre o saber, o conhecer e a sua constituição epistémica, parte que denominei *co-saber*; posteriormente, devem explicitar-se processos de formação por um conhecimento que parta do *gosto por conhecer* e não só pela necessidade tal como no-la ensinaram nos textos de «metodologia da investigação»; aqui jogam parte importante as afirmações sobre o desejo como infinitude esboçada por Levinas (1977) que permitem um transbordar *da*

subjectividade; por último, parece-me importante que os estudantes-investigadores conheçam nos seus processos de formação-enactivos as implicações que tem a inter-subjectividade a partir de um corpo vivido ou corpo sujeito posto em relação com os Outros.

5.2.2 Habitando a pergunta

Para Merleau-Ponty, o verdadeiro filósofo não pretende interrogar com o afã de ir preenchendo inquietudes; o seu afã é o de perguntar pela origem das perguntas e das respostas, sendo a interrogação o que dá vida a todas as perguntas de conhecimento (Ponty, s.f.: 30). Esta segunda parte da proposta, põe em cena as possibilidades que tem o investigador de aproximar-se do objecto de estudo constituído por diferentes caminhos: *como é que o estudante investigador se vai descobrindo e configurando no projecto de* investigação? *Como é entendida a subjectividade neste processo?*

Habitar a pergunta, ver-se no meio dela, por sua vez, vê-la por muitas arestas e perspectivas que saem de tempos e lugares absolutos de uma cientificidade positiva; poderíamos dizer que a pergunta emerge ao constituir ela própria o seu tempo e o seu lugar. Deste modo, a pergunta faz-se presente enquanto é parte dos investigadores e não só uma indagação que lhes é alheia. A pergunta chega, é percebida constitutivamente, deixa de ser somente objectiva e teórica; poderíamos dizer, fenomenologicamente, que se constitui em Morada, em indagação original na qual o investigador pode reconhecê-la e fazê-la sua, é co-dependente dela (e ela dele) e, graças a isso, é livre para decidir como desejaria construir o itinerário metodológico para resolvê-la.

Olhar a pergunta «perceptivamente» é habitá-la e captá-la a partir de todos os olhares, segundo a perspectiva donde se olhe (Merleau-Ponty, 1957); é como olhar uma casa de certo ângulo, o qual consistiria em ter à nossa disposição os horizontes das coisas mas não poder captá-la na sua totalidade, pois a casa mostraria a sua outra cara em outra direcção; teria portanto uma perspectiva. Com isto quero explicar que o espaço da pergunta corresponde à existência de muitos horizontes; isto é, que na sua constituição a vejo de um lado, mas ela encontra-se relacionada com um contexto donde é mirada de outras maneiras. Não existe pois uma totalidade da pergunta, mas a pergunta em perspectiva da maneira como ela se apresenta diante dos estudantes-investigadores.

Por outro lado, podemos olhar e sentir a pergunta temporalmente; isto é, num tempo que não é absoluto; tal como na casa, vemos a partir de um presente as janelas e as fendas que nos falam da casa construída pelos avós e da qual guardamos recordações dos passeios e jardins por onde andávamos; a casa guarda um tempo passado/presente para quem a percebe (Aguirre, 2006), mas o passado pode ter sido alterado pela recordação ou o presente pode significar para outros algo distinto do que para nós foi a casa do avô; desta forma, não existe um tempo absoluto mas um tempo de horizontes, podendo ver-se a casa a partir de muitas heterocronías. O mesmo sucede com a pergunta, a qual é vista a partir de uma temporalidade, de uma história pessoal do investigador e das relações dadas com os sujeitos sociais. Desta maneira, a pergunta é percebida subjectivamente e inter-corporeamente a partir de um tempo e um lugar. Aqui a pergunta torna-se-nos Morada, isto é, um lugar constituído para habitar no meio dela.

A segunda parte da proposta apresentada no Capítulo V envolve três componentes, a saber:

- *o investigador posto no limite* – na emergência da pergunta jogam um papel importante os seus afectos, a sua biografia e a aderência através de saberes ao tema de investigação;
- o segundo componente denomina-se *e isso com que se come?,* no qual se pretendem dar ferramentas (entendidas estas como possibilidades) para que os estudantes, através da sua subjectividade, possam buscar não somente dados objectivos nos livros, mas também dados subjectivos e inter-subjectivos;
- o terceiro componente consiste em como, depois de ter indagado de várias maneiras e buscado por múltiplos caminhos, o estudante-investigador dá forma à sua pergunta; isto é, avalia as situações, entra em contacto com os sujeitos sociais implicados, confere constantemente as teorias, até chegar ao limite de decidir criativamente o que deseja investigar, secção denominada estar *decidido a decidir.*

A partir destes três elementos, o estudante-investigador poderá sentir a pergunta como Morada, como sua… como algo que lhe pertence; já não é exterior a ela, mas será parte implicada com ela.

5.2.3. Jogando a inventar modelos

Que é um modelo e qual é a sua função no interior da ciência? Segundo Sierra, "os modelos são construções teóricas hipotéticas, susceptíveis de matematização, com as

quais se pretende representar um sector da realidade afim de a estudar e de verificar a teoria" (1986: 34). Vistos assim, os modelos são as lentes que guiam o investigador na compreensão ou explicação da realidade mas, por seu lado, são palas que impedem de ver outros sectores que se encontram fora do modelo, restringindo desta maneira a capacidade de ver mais além do que podemos ver.

Assim como o olhar não é só fisiológico mas podemos ver para além das nossas limitações físicas, também na investigação a nossa capacidade de ver a realidade sai dos enquadramentos que nos oferecem os modelos de investigação. Portanto, os modelos criam-se para além das obturações teóricas, e devem ser abertos e expansivos até ao ponto de transbordar as nossas explicações. Para explicar isto melhor, permitir-me-ei citar um exemplo que dá Foerster acerca de como a nossa invenção da realidade sai de esquemas tipificados dados pelos modelos:

> *Castaneda foi ao povoado de Sonora, no México, a conhecer um bruxo chamado Don Juan, a quem pediu que o ensinasse a ver. Assim, Don Juan interna-se com Castaneda no meio da selva mexicana. Caminham uma ou duas horas, e de imediato Don Juan exclama: "Olha, olha o que há aí! Viste?". Castaneda responde-lhe: "Não... não vi". Continuam caminhando, e uns dez minutos mais tarde Don Juan volta a deter-se e exclama: "Olha, olha alí! Viste?". Castaneda olha e responde: "Não, não vi nada". "Ah!", é a lacónica resposta de Don Juan. Continuam a sua marcha e volta a suceder o mesmo duas ou três vezes, mas Castaneda nunca vê nada; até que, por fim, Don Juan encontra a solução: "Agora entendo qual é o teu problema! – diz-lhe – Tu não podes ver o que não podes explicar. Trata de te esqueceres das tuas explicações e começarás a ver* (1995: 243).

Não é que as explicações não sejam importantes, mas é que ao lado delas encontram-se aspectos qualitativos que participam na criação do conhecimento e por aí dos modelos. O erro em que se pode cair é ver somente causalidades nas realidades sociais buscando nelas apenas as partes de um sistema metodológico afincadas em modelos mecânicos.

Se se assume o problema como Morada, este não pode resolver-se senão através de modelos criativos que permitem ao problema habitar no seu espaço/tempo e não fechá-lo por meio de um modelo de *relação linear-causal ou circular*[4] pré-desenhado através do método científico. Isto não quer dizer que os modelos quantitativos ou qualitativos

[4] Uma relação causal denomina-se linear quando uma série de proposições não regressam, fechando um círculo, ao seu ponto de inicio; isto implica que nunca o resultado de algo venha a exercer os seus efeitos sobre a sua própria origem. Portanto, não intervêm processos de retroalimentação e a sequência das causas e efeitos não regressam ao ponto de partida (Ceberio & y Watzlawick, 1998: 40).

existentes não sejam importantes para ajudar a resolver um problema; mas, em meu entender, um modelo não se aplica a um problema determinado como cópia fiel sendo distintas as realidades e as percepções e vivenciando-se as experiências de maneira singular. O importante é como os estudantes-investigadores conhecem as explicações epistemológicas dos modelos e a sua justificação na solução ou resolução de problemas com uma lógica explicativa o compreensiva. Assim, colocam-se em situação e com intencionalidade a respeito de que tipo de modelo é o mais pertinente e que mudanças heurísticas haverá que efectuar no intento de solucionar o seu problema.

Ora bem, as mudanças que têm de sofrer os modelos pré-desenhados não são de ordem mecânica; não é mudando as técnicas o instrumentos no interior do modelo, nem somente a forma de aproximação aos sujeitos sociais; a mudança de lógica sistémica, em palavras de Morin (2000), é a auto-eco-organização, isto é, relacional entendida como a capacidade de efectuar uma mudança de segunda ordem que permita uma reorganização do modelo enquanto tal e não só as suas partes. Se se muda uma parte do modelo, agudiza-se como tal o sistema, pois é a sua *lógica interna* e não as partes que o conformam que pode não se ajustar ao problema. Por conseguinte, o estudante-investigador deve adquirir a capacidade de ver co-implicadamente o todo nas partes e as partes no todo de um modelo ou desenho determinado; assim, da desordem lógica provocada no modelo pode estabelecer-se uma nova ordem; isto só é possível colocando em jogo a criatividade. Recorde-se que, em investigação, o problema é o que determina o modelo e não o modelo que determina o problema. À medida que vamos configurando o problema, vamos criando o modelo e, por causa dele, um desenho.

O desenho, ao contrário do modelo, é de ordem mais aberta; permite confeccionar-se permanentemente com bases nos diferentes matizes que vai assumindo o problema; o seu colorido permite desenhar múltiplas formas de produzir aproximações, reflexões, erros (vistos estes como possibilidade de crescimento: Feitosa, 2006), retrocessos, avanços… toda uma serie de possibilidades criativas utilizadas pelo investigador quando habita no seu problema. Como diria De la Cuesta *"não se investiga por desenho mas desenha-se ao investigar… dado o seu carácter emergente, a verdadeira investigação é com frequência desordenada, confusa e frustrante, e além disso não é linear"* (2004: 8).

Os modelos assumidos a partir de um co-saber ou saber conceptual permitem-nos orientar-nos no mundo da experiência, prever situações e às vezes determinar incluso as experiências (Glasersfeld, 1998). Esta perspectiva está muito ligada à de Galindo (1998) quando expressa que aquele que indaga necessita dar-se conta do que está fazendo continuamente, chegue ou não a consegui-lo. As possibilidades têm pois que ser abertas, indagam de um modo mais livre, respeitando a intuição.

Assim, os estudantes-investigadores devem aprender a jogar com os modelos e os desenhos, seleccionar perspectivas, considerar múltiplas opções e estar dispostos a realizar e decidir criativamente as invenções alcançadas para resolver um problema que sentem seu; isso depende, obviamente, da rede de relações concretas de antagonismo, de complementaridade e de cooperação entre os múltiplos pontos de vista em jogo. Jogo não significa aqui pôr em cena, mas as múltiplas combinações que pode realizar o estudante para ver o problema.

> *...falar de jogo é indicio de uma maior consciência acerca dos mecanismos que presidem à historia da natureza. Portanto, não se trata só da utilização de uma metáfora cómoda... A natureza e a história jogam sempre jogos interessantes, isto é, jogos que não possuem uma estratégia necessariamente vencedora elaborada no começo. O decurso do jogo sucede sempre na interacção e por meio da interacção entre as regras postas como vínculos e como constitutivas do jogo, a casualidade e a contingência dos sucessos particulares e das eleições particulares, e as estratégias dos jogadores dirigidas a utilizar as regras e a casualidade para construir novos cenários e novas possibilidades* (Ceruti, 1998: 144).

O jogo como infinidade permite-nos jogar com os caminhos; isso torna as possibilidades infinitas, o importante será a opção metamorfoseada que o estudante faça com o problema, isso impulsionará a realizar o jogo… o seu jogo.

Esta terceira parte da proposta implica então esses processos de criação. Embora a criatividade faça parte de toda a proposta, porém, o que se pretende é dar algumas orientações quanto ao desenho-metodológico na execução do projecto de investigação; o que se pretende não é dar receitas mas aberturas na formação de estudantes-investigadores. Por isso

> *O tutor raramente dará receitas a um investigador em formação; a maioria das vezes lhe fará perguntas não com a esperança de obter uma resposta imediata mas de promover a sua reflexão. Enquanto que a orientação académica e metodológica do tutor serve de guia ao estudante, esta nunca será um mandato a cumprir ou um caminho a transitar; permitir-se-á a experimentação e a aprendizagem inclusive*

> *dos erros; é na prática da investigação donde realmente se dirimem as questões metodológicas. A direcção do estudo há-de ser encaminhada a fomentar a reflexividade do investigador em formação* (De la Cuesta, 2004: 5).

Os pontos que confirmam esta parte, tal como os anteriores, são três: o primeiro faz referência a como, a partir da *heurística, se desenfocam os modelos e enfoques* e se permite ao estudante-investigador construir outros focos; o segundo ponto consta das diferentes oportunidades que tem o investigador para jogar *complementarmente fazendo agrupamentos raros* a partir de processos de triangulação; isto é, poder perceber o problema de várias maneiras; por último, como terceiro ponto, propõe-se a possibilidade e a liberdade do investigador para que possa *alargar o seu horizonte de vida* a partir da investigação realizada; para tal efeito, oferecem-se igualmente possibilidades para que se veja no todo investigado e não como alheio a ele.

Não se trata, como antes dizíamos, de formar consensos com a comunidade ou os sujeitos sociais para extrair deles informação, tão pouco se trata de elaborar arquivos secretos da experiência do investigador no campo longínquo da subjectividade dos sujeitos em questão; trata-se de investigar co-implicadamente com o Outro a ponto de que a sua percepção sobre o *co-saber* particular que está investigando, altere o seu ponto de vista, o mude para horizontes de onde poderá dizer que já não é o mesmo.

CONCLUSÃO

No desenho, os métodos (caminhos) co-nascem, as técnicas são possibilidades e as teorias são as metáforas constituídas tanto objectiva como subjectivamente. O investigador em formação há-de tornar o seu posicionamento consciente frente à natureza da prática da investigação e do que constitui conhecimento. Fazê-lo é o primeiro passo da *subjectividade*. Quem é o investigador, como usa o seu «si mesmo» durante o estudo e como se transforma são questões nucleares na formação para a investigação; "as finalidades da educação são o resultado menos da reflexão racional que do interesse, do imaginário ou de um acto de fé individual ou colectivo, actos que podemos chamar meta-racionais. O trabalho do educador exige, portanto, por um lado, a reflexão racional sobre os meios e, por outro, a sua crença e a aposta no futuro." (Azevedo & Louro, 2006: 21)

INTRODUCCIÓN

Los avances logrados por el hombre en el siglo XX permiten afirmar que asistimos a una revolución cultural, la cual puede ser entendida como aquella que refleja el modo de vida de un grupo de personas o comunidad; la ciencia es ciencia en tanto cumple una función social más allá de mostrar resultados de proyectos particulares de investigación.

Estamos asistiendo a nuevos paradigmas epistemológicos de entendernos en un mundo que se nos vuelve pequeño y superfluo; difícil de comprender en sus múltiples relatos, en sus imaginarios de sentido, en la vida misma que transcurre en medio de la tecnología, la exclusión, la pobreza, la opulencia, la desigualdad, la academia ¿Cuál es el papel que debe desempeñar la Universidad en todo esto? ¿Qué le compete a la Educación Superior más allá de administrar el conocimiento y parcelar los saberes en disciplinas que nos hacen ver las partes sin alcanzar a comprender el todo?

La Universidad actualmente se encuentra en medio de tensiones en tanto debe cumplir con las demandas económicas del estado y las exigencias de equidad que le exige la sociedad. Esto debe hacer de la Universidad como institución académica (y de sus miembros como seres reflexivos) un lugar altamente crítico con los conocimientos que se generan en su interior; cómo lo expresara Fuller (1997): actualmente la educación superior opera sobre la sociedad como « el guante de terciopelo que esconde el puño de hierro de la empresa académica ».

En este sentido, los procesos de conocimiento generados desde la investigación no deben mostrar datos fríos de la acción de los sujetos, de la vida misma; sino que estos deben ser capaces de comprender y transformar las mismas vidas de quienes hacen de la investigación una realidad. Es con el compromiso activo-subjetivo de quienes investigan como se generan propuestas de cambio y no asumiendo la realidad de los sujetos sociales como externalidad (fuera de mí) y negatividad (distinta a mí), de algo extraño, complicado, confuso, descubierto para una minoría que sí "sabe" lo que es investigar. Hay, después de todo, una profunda diferencia entre el deseo de entender y transformar con el propósito de coexistir y ensanchar horizontes de vida, y el deseo de dominar con el fin de controlar (Said, 2003).

Por tanto, la formación en investigación en nuestros centros de Educación, exige que el estudiante asuma, desde su subjetividad, el conocimiento de una realidad que no le es extraña; no se aprende a ser investigador, más que proyectando una actitud de conocimiento construido en procesos de interacción, donde el estudiante-investigador, fenomenológicamente hablando, se ve inmiscuido (en las cosas mismas) en aquello que desea explicar y comprender. Ello lo coloca como dialogante del mundo, puesto en alteridad; es decir, en relación con otros, ya que al comprender e intentar explicar una parte significada de la realidad, se ha comprendido a sí mismo, ha co-existido «in-contenidamente» con el Otro (en mayúscula) y ha ampliado horizontes de vida que difícilmente habría alcanzado a comprender en un laboratorio.

Este es el propósito de la presente investigación: poder comprender cómo el investigador «se la juega» en el todo investigado, cómo interviene su subjetividad, cómo los procesos de formación en investigación se encuentran estrechos a relaciones de inter-subjetividad entre docentes, estudiantes y sujetos sociales involucrados en el estudio; cómo el comprender al Otro es una forma de comprendernos a nosotros mismos. El sujeto-investigador es un actor social, constructor de una realidad compartida con otros, a partir de una visión de segundo orden (Foerster, 1994), con posibilidad de sentir diversamente, de ser alguien que se hace con los otros en relaciones de *enamoramiento intelectual*.

Este estudio pretende hacer una nueva metáfora de la investigación, una aventura soñada que tomó como pre-texto un texto escrito en el año 2000 denominado: *La*

Complementariedad Etnográfica; se hice de este libro un proceso de des-construción al abrirle sus venas, olfatear desde dónde se considera objeto al sujeto, y descubrir como se vuelve un modelo a-crítico seguido de pasos preestablecidos.

Desde la des-construcción (Derrida, 1997), se genera un desorden-orden creando así otras posibilidades para investigar en procesos de subjetividad; esto, ayudados por métodos y técnicas propios de la fenomenología. Se propone por tanto, una posibilidad configuradora de ver la investigación como creación; entendiendo la Configuración como aquella realidad que se nos muestra desde una intencionalidad abierta al mundo, o sea, cómo nos vemos y nos sentimos en medio de ella, cómo somos Otro al fin desde la reflexión, cómo hacemos desgarramientos de viejas formas de pensar, y por último, como hacemos constitución de aquello que se nos presenta como real.

Lo que pude comprender, para después crear, es que los modelos se construyen; es decir, son constituciones de sentido desde caminos (métodos) que co-nacen permanentemente; que las técnicas son posibilidades y no finalidades para comprender la realidad, y que la teoría son metáforas y luces que nos permiten aclarar nuestra visión de mundo desde múltiples perspectivas y no de una sola opción. Esto nos hace pensar en algo distinto de la simple prueba de una hipótesis: "posiblemente el secreto está en la capacidad del investigador de articular las diversidades entre sí, como estas emergen en un momento dado del tiempo" (Zemelman, 2006: 33).

Sea pues este trabajo un aporte didáctico para la enseñanza de la investigación y un paso más en mi vida como sujeto inquisidor; lugar donde me descubro subjetiva e in-contenidamente a través de los ojos de los Otros que desean formarse como investigadores; es decir, buscadores de huellas y vestigios de una realidad que les pertenece…su subjetividad.

CAPÍTULO I

ÁREA PROBLÉMICA Y JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

1. JUSTIFICANDO EL ESTUDIO DE OTRO MODO QUE SER: Tratando de entender lo sobreentendido.

Justificar una propuesta de doctorado desde la subjetividad se vuelve más comprometedor en tanto se nos ha enseñado, desde la academia, que para *justificar* un proyecto de investigación, se debe partir de un referente teórico, para ir condensando la pregunta inicial en un problema de investigación.

En mi formación teórica, justificar desde la experiencia vivida se me hace difícil, por cuanto no sé por dónde empezar ni cómo hacerlo. Así que intentaré expresarlo un poco desde historias de vida para poderme aclarar respecto lo que creo entender – será el fundamento del presente estudio.

Inicialmente había escrito:

> *Mi intención en esta propuesta de tesis doctoral, nace de la necesidad de contar mi vivencia como investigador, las rutas por las que he transitado desde hace un buen tiempo (aproximadamente siete años). En esta experiencia, he podido comprender como las personas (estudiantes y profesores) que caminando conmigo en la investigación, generan otras posibilidades de crear y construir conocimiento; a su vez, he acudido a otras opciones de comprensión con relación a distintas realidades culturales, la mayoría de ellas en el campo de la educación. Esta aventura, sólo ha sido posible, en parte, a la creación de un modelo de investigación, el cual propuse con otro compañero en la universidad donde me gradué como licenciado en Educación Física, propuesta que denominamos «El Principio de Complementariedad Etnográfica». Este modelo nació en razón de las pocas opciones didácticas que existían para investigar cualitativamente en educación a partir de complementar creativamente distintos métodos de investigación, a la vez que se presentan posibles momentos o caminos por donde puede navegar el investigador* (Escrito, enero de 2004).

Esto lo escribía antes de haber oteado interiormente en mi ser, en mi subjetividad. El descansar en un modelo metodológico de investigación cortó un poco los senderos y sueños de seguir creando otras cartografías. Así, buscando en mis recovecos subjetivos, he encontrado que en mí ha crecido la capacidad de crecer juntamente en la normatividad y el sueño, esto, «creo», debido a la formación recibida de aprender a sustentar teóricamente lo sentido y percibido.

Me parece que es un ansia por saber que se pueden hacer las cosas mejor, que podemos echar mano de las herramientas que disponemos para podernos aclarar en este mundo; dichas herramientas las encontré en la academia. Sin embargo, recuerdo haber escrito

mis pensamientos sin tener que sustentarlos teóricamente, cuando no se me había viciado a escribir desde referentes teóricos; esto creo que fue una castración que le debo a la Universidad.

Específicamente, en esta trampa fue que cayó el *Principio de Complementariedad Etnográfica* como posibilidad de diseño para enseñar a hacer investigación desde tres momentos: *pre-configuración, configuración y re-configuración* de la realidad; el objetivo era, poco a poco, involucrar al estudiante en una realidad que le va aclarando horizontes de comprensión, un fino desplazamiento de interpretación (entre profesor y estudiantes) y poder en él (desplazamiento), caminar-caminando lo que sucede con aquello que hace parte de sus pesquisas intuitivas.

Dichos momentos de investigación fueron claves en la formación investigativa de los estudiantes, en tanto se presentaban como pasos «andados» en medio de la observación participante, las búsquedas teóricas y las entrevistas en profundidad. Sin embargo, nos era imposible salirse del modelo metodológico, era como una forma de hacer el mismo recorrido a partir de los tres momentos o pasos metodológicos. De este modo, transcurrió un sin-número de investigaciones por las que se graduaron un buen número de estudiantes, los cuales veían en la investigación cualitativa una oportunidad metodológica para un grado académico.

Ahora bien, de un tiempo para acá, he experimentado que a pesar de que *La Complementariedad* se ha validado como diseño de investigación, inclusive como enfoque[1], carece de un saber-sabor, o más bien, del gusto saborizado de saber *para qué* se hace lo que se está haciendo; mejor dicho, ¿cuál es el sentido y subjetividad del sujeto investigador que intenta comprender a los Otros?

Entre sujetos investigados y sujetos investigadores, el objeto comienza a rondar, merodea entre la relación investigador-investigado, se escabulle en medio de las conversaciones, se convierte en elemento que justifica las reuniones o asesorías. Objeto

[1] El profesor Napoleón Murcia, estudiante del doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales-CINDE, sustentó su tesis doctoral con el diseño metodológico de *La Complementariedad Etnográfica*, el cual fue reconocido, una vez terminada la exposición, como enfoque por la posibilidad que tiene de articular varios métodos de investigación en un proyecto de investigación.

que denominado «tema» que posteriormente se precisa como problema de investigación.

En una investigación, por ejemplo, acerca del imaginario que posee la comunidad educativa frente a la Educación Física, el objeto pasa a ser la Educación Física y su comprensión el imaginario; en el transcurso de esta investigación, parece que paulatinamente se van perdiendo los sujetos que sienten, viven y recrean el tema de investigación por pensar más el objeto de estudio; en este caso, la Educación Física. Se comienza así a pensar más en el objeto (tema) y se nos van evanesciendo los sujetos. Nos perdemos, se nos comienza a ser difícil ubicarnos en otro lugar, desmarcarnos; por tanto, no miramos ya a los sujetos que piensan y sí el objeto pensado; pasa a ser más importante el enunciado, el dicho que quien hizo la enunciación, el decir. Caemos por tanto en un cartesianismo: se piensa el objeto, luego se existe en la investigación. El objeto pensado pasa a ser la razón del estudio y se dejan de lado los sujetos experienciales que hacen mucho más que pensar. Ellos sienten y viven desde un tipo y un lugar.

Nuestra propuesta de investigación, siendo cualitativa, comenzó a caer en la trampa racional de pensar más el objeto de investigación que los mismos sujetos que hacen parte del estudio. Estos servían al estudio siempre y cuando brindaran información relevante acerca del objeto.

Lo que he percibido, al menos desde la experiencia, son algunas bondades de *La Complementariedad* que han impactado a quienes se han atrevido a investigar por este diseño metodológico. Una de ellas se esboza metodológicamente y la otra relacionalmente. La ventaja metodológica a su vez se divide en dos: la emergencia de la pregunta de investigación a través de procesos complementarios de inducción y deducción, y la posibilidad de construir desde la realidad comprendida, estructuras a manera de ideogramas o mapas que de forma creativa, coloca a los investigadores a pensar la realidad desde lugares epistémicos (Zemelman, 2005) y no simplemente desde sitios teóricos. A continuación hago explícitas dichas posibilidades:

Ventajas metodológicas

- **Emergencia de la pregunta de investigación:** Vulgarmente la pregunta de investigación se denomina «*objeto de estudio*», ya que el investigador la va construyendo teóricamente a través de la búsqueda inicial de un rastreo teórico. El objeto de estudio en sus consideraciones más convencionales, es esa pregunta que ya no hace parte de lo que se podría denominar sentido común, sino que va perdiendo su esencia «pre-teórica o intuitiva» para convertirse en objeto-condensado a investigar. Un ejemplo desde *La Complementariedad* sería el siguiente: se posee un área de investigación llamada Imaginarios de la Educación Física, pero no sabemos a ciencia cierta como son esos imaginarios, así que recurrimos a realizar procesos exploratorios de observación (De la Cuesta 1998) que se van complementando con lecturas (teorías) relacionadas producto de la observación, momento que se denomina *pre-configuración*. En tal sentido, la pregunta de investigación no emerge simple y llanamente de los referentes teóricos sino que ella se descubre, se desvela desde la mirada implicativa y proceso de familiarización (y no acceso) con aquellos sujetos que son parte del estudio.

  Lo que se aprende en esta primera parte, es que la pregunta específica de investigación tiene un tinte o matiz de originalidad en tanto las primeras categorías (emergentes) comienzan a darnos una fuerza vibrátil, mágico-sorpresiva de lo que vamos descubriendo. Esto es posible gracias a procesos inductivos que se complementa teóricamente - intentando saturar pre-categorías emergentes – denominado desde la deducción como *teoría formal*. Esta posibilidad de construcción de la pregunta desde la emergencia lo inductivo y deductivo, acerca el problema más hacia la realidad del fenómeno al mostrarse no solo teóricamente sino también de manera empírica.

  Uno de los lugares donde, posiblemente, se nos pierde el sujeto, es en lo que denominamos «acceso» o entrada a la población, esta accesibilidad al otro se nos ha vuelto instrumental, ya que se prevé (teóricamente) el número de observaciones a realizar, los elementos a observar y los sitios de observación. Por el contrario, se debe hacer uso de la creatividad para estar sensibles sobre en el proceso de familiarización que necesita cada proyecto de investigación.

- **Creación de estructuras**: La otra ventaja percibida se encuentra signada en la capacidad que van adquiriendo los investigadores de hacer cuadros socioculturales desde las mismas realidades comprendidas, en tanto toda comprensión de la realidad es dada por la realidad misma más recreada por el investigador. Es el investigador quien da la vida, quien organiza los datos, el que fecunda lo recibido. Aquí, en nuestra experiencia, se presenta la posibilidad para crear, para entrar y salir de dicha estructura, para inventar otras formas de crear, para comprender que la realidad es posibilidad y fuente de creación y no estatismo de colocación de datos y relatos fríos de los investigadores. Lo que denominamos *Estructura Sociocultural* se presenta como condensación de los tres momentos. En dichos momentos, más que colocarse a hacer historias con los relatos recogidos, los investigadores se sienten forzados a cruzar sus categorías, a mirarlas desde todas partes, a pelear con ellas, a buscarles relación de sentido, contra-sentido y sin-sentido, la manera es reflexionando, acariciando y hasta peleando y discutiendo con la realidad fragmentada en relatos.

  Incluso, esta parte que reconozco como la más neurálgica de la investigación, puede demorar días y noches sin que se pueda elaborar la estructura. Después, mucho después, emerge como un gran descubrimiento la realidad comprendida, ella nos llama, nos pide paciencia, nos pone a favor y en contra de nuestras intencionalidades.

Proceso relacional con el enfoque-diseño metodológico

Esta parte es lo no visto en el texto, su sombra; por tanto, es la capacidad de relación que se entabla con aquellos que se arriesgan a investigar con nosotros, los actores que hacen de la propuesta una viabilidad. Por consiguiente, lo contaré desde mi memoria-des-memoria, para poner en evidencia las complicidades de mi experiencia.

En medio de las asesorías, de los encuentros programados con los estudiantes, me empiezo a sentir acariciado y hasta enamorado por ellos, se comienza a gestar una complicidad que no toca con el compañerismo sino con una entrañable amistad de entender la emergencia de esa pregunta. Se comienzan a gestar experiencias compartidas, se comentan nuestras realidades, historias que no se escriben más se graban en la memoria de nuestra sensibilidad, hay pacto y acuerdo; pacto de lo que se

investiga, acuerdo de lo que se quiere. La relación docente que asesora/estudiante asesorado comienza a perder vigencia, el compromiso ya no es por una nota (cuantitativa o cualitativa), aunque existe la posibilidad de graduarse; sin embargo, nos miramos de otra forma, sencillamente, en la investigación empezamos a vivir.

Ya José Gaos (1989)[2] nos mostraba como se puede vivir por medio de la caricia. Esto me ocurrió hace años y me ocurre en la investigación; sentido y sin-sentido cobran vigencia, emerge lo que siento, simplemente lo llamo *enamoramiento intelectual,* el cual carece de género, edad y desigualdad social. Este emerge, se encuentra, se siente, se toca en lo no tocado, en la mano que acaricia en el abrazo. Esto fue lo que escribí en una investigación con estudiantes de enfermería. No sé de donde me salió, simplemente emergió:

> *Mi vida con las estudiantes de enfermería*
> *Es difícil describir hasta el momento lo que ha sido la investigación con las madres adolescentes en dos colegios; sobre todo porque hemos querido hacer desde la vivencia compartida en el grupo de investigación, un acercamiento hacia unos relatos que muestran vida, percepción de un sentido de imposibilidad de estudiar y ser madre a la vez. Esto porque nosotros, más como humanos que como investigadores, hemos sido también conscientes de nuestra propia historia como sujetos que sienten también como si fuera suya las historias de las madres.*
>
> *Esto nos ha permitido crecer en grupo a partir de reuniones concertadas mes a mes, las cuales han trascendido el concepto de asesoría, al ingresar en espacios de reflexión crítica, de amistad, de compartir incertidumbres con las informantes claves, de contarnos nuestras propias historias que en mucho se parecen a las historias de las madres (así no todos seamos padres o madres) y que no dejan de afectarnos como seres encarnados de una investigación que nos respira por la piel.*
>
> *Han sido estos tiempos de comunicación constante con las estudiantes de enfermería, mis amadas, niñas y amigas como yo las llamo, un proceso de afecto y calor que me ha permitido verme en sus historias no como profesor sino hombre, padre, maestro, compañero y cómplice de un compromiso adquirido con la vida y no con una materia.*
>
> *Ellas, se han convertido para mí, en las muchachas que saben mi historia como padre que trabaja y estudia a la vez, siendo yo mismo investigado por ellas al preguntarme la coherencia de mis discursos con mis acciones en familia, en la universidad, en la calle. La investigación con las madres adolescentes se ha convertido para mí en una forma de ver en mis amigas-amadas un ambiente propicio para hacerme más humano y menos investigador de "bata blanca".*

[2] "La caricia responde a una inequívoca renuncia a la posesión, trasciende la unión carnal e incluso la identificación psíquica, espíritus en sí incomunicables puestos en comunicación por la carne: es la estructura que expresarían la caricia, el cariño... si por otras vías no supiésemos de la existencia del espíritu, la caricia bastaría para revelarla y probarla" (Gaos, 1989: 128)

Es la vida de las madres adolescentes nuestra propia vida, nuestra propia carne, nuestro deseo de comprender que aquello por lo que se cumple en una asignatura de investigación, es el mejor pretexto para podernos encontrar

Luis Guillermo Jaramillo Echeverri
Inquisidor de Sueños y aventuras que trata día a día de comprender su propia vida en la vida relatada de los otros.

¿Qué pasa ahí, es posible escribirlo? No lo sé y creo que esa es mi preocupación principal en esta tesis doctoral, para contar lo sentido, más lo no construido, para desnudarme, para caminar sin saber a dónde voy a llegar, para, de todas formas andar, guiado por la intuición al lado de la razón incluso de la sin-razón. Por ello, en la propuesta inicial del presente estudio escribía:

> *Lo anterior me coloca en el compromiso de continuar acudiendo a distintas formas de investigación en la que el sujeto se apropia de una realidad que cada día le exige reinventarse (formarse) en otras posibilidades de acción. De la misma manera, presentaría mi experiencia en la formación (educación) de investigadores, los cuales han participado, junto conmigo, en los diferentes estudios cualitativos que hemos realizado a partir del año 1998. Me movilizan así tres intenciones en la presente tesis doctoral.*
>
> - *Elaborar un análisis metodológico y des-constructivo de las investigaciones que se han realizado con el diseño de La Complementariedad, en la que se coloca en escena mi subjetividad (experiencia) y la de los estudiantes y profesores, a fin de comprender los alcances y limitaciones de la propuesta.*
> - *Proponer epistémicamente, cómo se puede comprender la subjetividad que se construye en nuestras realidades culturales, a partir de procesos de formación en investigación con estudiantes de pre-grado.*
> - *Aportar a la formación en investigación como un proceso creativo, que ofrezca posibilidades a los sujetos-investigadores de ser conscientes de las implicaciones que tienen como actores sociales (su subjetividad) en todo el recorrido de su proyecto.*

¿Cómo no caer en los modelamientos?, en la trampa de la fórmula, ¿Cómo ser partícipe y miembro activo de la vida y no cosificador de la misma? ¿Cómo investigar desde la subjetividad de aquello que hacemos parte en un proceso de investigación? Lo único que me queda es tirarme al vacío sabiendo que en la misma caída las alas de la creatividad se formarán, incluso, de manera distinta a como yo las había pensado.

2. JUSTIFICANDO EL ESTUDIO DESDE LA EMERGENCIA DEL SER: La subjetividad como emergencia en un contexto global… por un sentido en expansión

2.1 Dormidos en lo profundo

"Mientras estoy todavía solo,
soy todavía solo yo.
Mientras estoy todavía entre conocidos,
soy todavía un conocido.
Pero en cuanto me encuentro entre desconocidos,
en cuanto salgo a la calle,
he aquí que un peatón sale a la calle.
Y en cuanto subo al tranvía,
un pasajero sube al tranvía
Después, para terminar,
me siento en la hierba junto a alguien,
y soy, por fin OTRO".
(Bianchi et. al. 1980)

Caminamos, hacemos mil cosas, nos movemos de un lado a otro y pocas veces nos observamos; dependemos cada vez de los computadores u ordenadores para plasmar nuestras ideas en lo electrónico y no en nuestros Otros. Amanece y no nos damos cuenta de la alborada; algo similar pasa con el crepúsculo, nos percatamos que anochece por la hora que marcan los relojes y no porque la cúpula celeste nos lo anuncie; así, comienzas a percibir que no eres quien tiene el reloj, es el reloj el que te tiene a ti, el que marca tu entrada y tu salida, el que te apura, tu amo, el dueño de tu tiempo. También somos lo que los roles dicen que somos: profesores, vendedores, vigilantes, albañiles, secretarias; no somos aquello de lo cual fuimos formados: CARNE.

La carne, nuestra carne, se ha mutado en otras sustancias. Nuestras fuentes vitales (células) se ana-logizan con medios de comunicación (celulares); algo similar dicen de los computadores cuando uno de sus componentes dispone de memoria, cerebro y en sí, una serie de órganos que ya no son nombrados como exclusividad nuestra sino de las máquinas.

A esas máquinas dedicamos parte de nuestro tiempo. Los Chat (Internet) cada vez son más prolongados, la vista se cansa cada vez más frente a una pantalla con la

justificación de comunicarme con alguien que observando un paisaje en lo lejano del horizonte. Las horas se vuelven interminables en la pantalla que envía y recibe mensajes; pantalla que a la vez me divierte, me aliena y me consume porque la consumo.

Nuestros movimientos se vuelven imperceptibles respecto a la sensación de movernos. En muchas ocasiones, no somos conscientes como saludamos al Otro, entramos en grados de normalidad tal, que se nos hace normal: el saludo que excluye la mirada, el cómo se escribe, cómo se camina, cómo se despide, cómo abrazamos sin brazos (abrazos de formalismo). Hemos entrado a la relación carne-objeto en los límites de normalidad. Actuamos simplemente porque es así como se debe actuar; no encontramos otras formas de acción-relación con mi carne y la carne de los otros.

Podríamos decir que nos hemos mutado en partículas al ser introducido en categorías funcionales de normalidad, me convierto en un contenido; cuando al fin me alejo, paso a ser un simple punto, un raro, un diferente, a lo mejor un loco. Si por el contrario, continuamos en la insatisfacción de la rutina normalizadora, nos matamos, cometemos yoicidio (nos ignoramos) y otrocidio (ignoramos al otro). Así entonces, seguimos siendo una respuesta inerme a los múltiples estímulos y consumos que nos inyecta la sociedad, las máquinas, los modelos económicos, las formas escolarizadas.

Pronto despierto, o, en ocasiones, despertamos de estar viviendo con los ojos medio cerrados, medio abiertos; nos damos cuenta que empezamos a mutar sin pensar que nos estamos mutando. Despertamos por ratos de la mecanización de nuestros movimientos como aquellos cuentos de hadas en que el príncipe besa a la princesa que poco a poco empieza a recobrar su vitalidad pero que, en sus años de adormecimiento, prefiere seguir dormida. Despertamos, porque alguien nos ha besado en nuestras consciencias y ha dicho: ¡despierta que todavía amanece y anochece y no por voluntad de los relojes!

Empieza a darse una inversión “entre lo que resultaba relevante y lo supuestamente banal; los gestos triviales se tornan realidades de las que podemos extraer indicaciones, realidades significativas que nos permiten comprender el conjunto de nuestra experiencia” (Handke y Serres 1995: 52). Nuestros movimientos comienzan a cobrar un nuevo significado, son las fuentes primigenias de nuestro ser, los roles se desbordan

para tomar posicionamiento ante la grandeza de lo que somos, y las máquinas empiezan a perder poder frente a lo que nosotros somos como creadores instituyentes (Castoriadis, 1996) y no repetidores de un sistema electrónico. La máquina es el instrumento que nos permite expresar nuevas sensibilidades, Barbero (2004) diría, nuevas tecnicidades. Sin embargo, el consumo nos hace dormitar nuevamente y continuo experimentando que estoy medio dormido…medio despierto.

Aún nos engañan los pensamientos de saber si estar afuera, en la periferia, es lo correcto; del decir con franqueza a otros que despierten, que no se dejen manipular y que recuperen lo que por derecho nos pertenece; recuperar nuestra libertad de pensar, amar, desear y actuar lejos de los que nos venden los medios de comunicación. Así, empezamos a entender que la realidad es "precisamente el desplazamiento de la experiencia, de ese tejido compuesto por pequeños movimientos, que exigen un modo de observar distinto, un fino análisis" (Handke y Serres, 1995: 54)

Aún continuamos medio dormidos, medio despiertos; sin tratar de ver y sentir nuestra carne y la de nuestros Otros, simplemente las vemos como masas moldeables de actuación, de músculos carnosos que guardan por debajo silicona, abultamientos plásticos que se normalizan en nuestro ir y venir. Y así, continuamos viviendo en un mundo estandarizado en la normalidad y la tranquilidad. Esto es lo que la globalización está carcomiendo, es una bacteria que circula por el cable, entra por los sentidos, pasa por los deseos y anhelos que jamás pensábamos necesitar y se nos inocula sin dolor como sedante para seguir viviendo en la aparente normalidad; en la sedación la bacteria nos infecta con el virus que empieza a fagocitar nuestros puntos neurálgicos de consciencia; empezamos a olvidar que somos historia, acción (nos convertirnos en estímulo), se nos olvida el territorio, el lugar construido, el presente añorado, el suspiro profundo, la capacidad de indignación.

Con este estado de inconsciencia, se globalizan los países, los continentes, y con ellos, todos los que habitamos el planeta; somos cableados por sistemas de información a manera de gruesos hilos por donde se introduce toda nuestra sensibilidad. Se debilitan las formas de gobiernos, los modos de ser, empezamos a añorar que teníamos orgullo; es decir, nos volvemos nostálgicos de tiempos vividos como promisorios; diremos entonces que los años presentes serán los promisorios; y así, viviremos de promesas,

esperando el mesianismo del mercado-económico, más es una promesa que nunca se nos dará.

No obstante, más allá de la economía, que en últimas se traslapa en formas utilitaristas de concebir lo humano y lo no humano en perfecta des-unión, lo que aún continúa es la dualidad del pensar y el sentir. Seguimos siendo comprendidos por partes. Lo banal continua siendo la vida cotidiana, (el comerciante, el huérfano, el desplazado, el niño) la estética, nuestra forma de movernos. Lo importante es la información y el conocimiento rápido; ahora se aprende de todo y en todo momento. El sujeto se globaliza en el afán de aprender cada vez más cosas, más profesiones, más títulos, más teorías. Más allá de los países, lo que se ha globalizado y corrompido es lo humano, lo que somos.

Cada vez entramos en la sed de adquirir más, de conocer más, de competir por los títulos, de ganar con base en lo certificado; en sí, de ser más por lo que el papel da testimonio de lo que soy, un ser que piensa desde lo enseñado en la academia y no desde lo que su *carne* le dice que es. Paradójicamente, la circulación de información y conocimiento abunda, pero nos comprendemos cada vez menos; aún se sigue muriendo por enfermedades que se creían erradicadas; se muere por agua contaminada, por hambre. Se crea tecnología para la guerra, y caen cientos en la lucha por la paz.

Lo anterior tiene que ver con lo que se nos ofrece como necesidad que se calma en la satisfacción material y la seguridad ofrecida por gobiernos que prometen estabilidad con leyes fijas en terrenos movedizos. Lo global calma los deseos a partir de una demanda pueril que se envanece en el consumo y la fugaz oferta que entrega el producto que satisface en lo inmediato. Se nos ha olvidado que el deseo trascendente no es reductible ni a la necesidad, ni a lo que se ofrece tal y como nos lo hace ver la aldea global, el deseo, por el contrario, rompe la esclavitud de lo existente para ser algo más que necesidad:

> *Fuera del hambre que se satisface, de la sed que se calma y de los sentidos que se aplacan, la metafísica desea Otro más allá de las satisfacciones, sin que sea posible realizar con el cuerpo algún gesto para disminuir la aspiración, sin que sea posible esbozar alguna caricia conocida, ni inventar alguna nueva caricia* (Levinas, 1977: 58)

Lamentablemente, una aguda experiencia de lo humano enseña que los pensamientos de los hombres son conducidos por sus necesidades…que el hambre y el miedo pueden vencer toda resistencia humana y toda libertad, esto se nos muestra como totalidad y finitud para que los malvados sigan ejerciendo su poder sobre el ser humano; ellos desconocen que deseamos más allá de todo lo que puede simplemente colmarlo. Como la bondad: lo deseado no la calma, la profundiza.

Somos más que cuerpo en movimiento, más que objetos de tiempo, más que consumo que desea lo inmediato… somos, al fin y al cabo, exterioridad que se hace carne, que vibra y siente fuera del instrumento que la mide, la banda ancha por la que pasa información y el punto de red; si bien navego con el Otro en red, somos, gracias a ello, Mismo y Otro que se recrean en la comunicación, más no adormecidos y sacrificados por el cable, la pantalla, la luz y la velocidad. Es por tanto la subjetividad la que se exterioriza por la máquina, la que circula, la que nos hace ser Otro y no la manipulación del aparato lo que nos hace vivir en Red.

2.2. ¿Crisis de sentido o expansión del sentido?

En las ciencias sociales, se ha ido acentuando la pregunta por el sujeto y las subjetividades, esto en razón de que en la educación se impartía la formación de un individuo que debía ser maduro «adulto»; formado en razón, con capacidad de adquirir autonomía mediante el afianzamiento de valores propugnados por instituciones que actuaban como mediaciones en la vida de las personas. Estas instituciones, tradicionales por cierto, fueron la familia, la escuela y la iglesia; que con el tiempo, han ido perdiendo terreno frente a la avasallante hegemonía de los medios de comunicación y las nuevas sensibilidades de los sujetos.

Con el surgimiento de la modernidad, el sentido de la vida, preveía con cierta precisión lo que sería de los sujetos en su sociedad; antes, el que estudiaba sabía con cierta claridad lo que iba a ser su vida profesional; lo valores a adquirir no eran tan del todo contradictorios a los sentidos de existencia. La vida prácticamente se fundamentaba en el hacer, el trabajo era fuente de realización y hasta de felicidad (Barbero, 2004).

La formación impartida por la familia poseía esa amalgama de saberes y valores heredados de la tradición; y se tenía por establecido que los menores (niños y jóvenes) los adquirieran; un ejemplo de ello es la norma: «debes respetar a los mayores», especialmente al maestro, el padre/madre y el sacerdote. El principio moral era una educación familiar recibida mayoritariamente por padres/madres, tíos y abuelos.

La escuela por su parte, desde el preescolar hasta la Universidad, era y aún se ha quedado rezagada en ser fuente de conocimiento; de beber y beber saberes teóricos que poco hablan de las realidades cotidianas y de los complejos mundos que nos toca vivir; a ella, por estatuto legislativo, se va a «aprender».

Por último, nos queda la iglesia, que marcó profundas formas de ser y de actuar a partir de la colonización española. Obviamente nos independizamos, pero esta independencia se hizo a medias, en tanto aspectos de culpa como el pecado, la rebeldía, la desobediencia, y hasta el libre pensamiento, eran penalizados con un infierno y llevar una «vida salada».

Lo común de estas tres instituciones, es que consideran al niño y al joven como seres incompletos que no han llegado a su mayoría de edad; seres inmaduros en el ejercicio de una ciudadanía plena en el goce de sus derechos (Ver Jaramillo y Trigo, 2005). Por ejemplo, la iglesia, inculcaba tradiciones que modificaban patrones de conductas y creencias de un Dios castigador que aplicaba fuertemente la ley si no se cumplían ciertos ritos como el bautismo.

Las relaciones y la socialización de los sujetos, ha cambiado profundamente, especialmente en nuestros escolares y jóvenes universitarios. Según Tedesco (2003: 4) El actual proceso de globalización está provocando la pérdida de la capacidad socializadora de las instituciones (la escuela, los sindicatos, los partidos políticos, la familia, la iglesia etc.) así:

- *El cambio tecnológico acelerado está modificando los patrones clásicos de identificación profesional y obliga a las personas a un proceso de reconversión permanente.*
- *La creación de entidades supranacionales y la revalorización de las identidades locales erosionan la importancia de la identidad nacional.*

- *La crisis del socialismo y los cambios culturales vinculados al individualismo y a la expansión del mercado han modificado las formas clásicas de representación y de construcción de las identidades políticas.*

Pero además del cambio, también son los factores que intervienen en la construcción de nuevas identidades; es decir, se ha modificado el proceso mediante el cual ellas son constituidas. Lo peculiar del actual período histórico consiste, precisamente, en la importancia que asume la actividad del sujeto en la construcción de su identidad. A diferencia de los períodos históricos precedentes, las identidades ya no son impuestas desde el exterior, sino que es preciso construirlas inter-subjetivamente.

La familia ya no ejerce tanto la soberanía sobre sus miembros como antes, las fracturas estructurales de desunión (divorcios) y el aumento de jardines escolares considerados por De Zubiría (1995) como «parqueaderos sociales» ya no son un referente importante de sentido de vida para los menores. La escuela, como escribía más arriba, se ha quedado rezagada en el tiempo y el maestro en últimas, es quien toma las decisiones acerca de lo que se debe aprender y la forma de cómo aprenderlo.

En el trabajo, las remuneraciones se hacen cada vez más ínfimas, los contratos aumentan en su temporalidad y el derecho a la salud y la jubilación son menos promisorios. El desempleo aumenta en medio de la competencia y la flexibilidad. Las empresas para tener éxito, exigen de sus empleados que vivan en red y en tiempos flexibles. Que no sean trabajadores genéricos (sustituibles) sino auto-programables, adaptados a las tecnologías de la información si quieren conservar el empleo temporal que se les ofrece (Castell, 1999).

El sentido de la vida ya no se encuentra en el trabajo, ni en la política, esto es, en lo que hace el individuo; según Barbero, lo que le queda al sujeto es el SER: "hombre, mujer, blanco, indígena o negro, budista, cristiano o musulmán. La identidad, que fuera durante los últimos siglos una dimensión del lazo social. Amenaza hoy ese lazo de exacerbación individual e implosiva: sólo me siento yo desalojando al otro, rebajándolo, expulsándolo de mi punto de referencia" (Barbero, 2004: 35).

Por último, nos queda la iglesia; o mejor, las religiones, las cuales han crecido en número sustancial en la última década. Sin embargo, tímidamente han ejercido una influencia en la sociedad frente a problemas que nos apesadumbran como el desplazamiento forzoso, el desarraigo social, la exclusión de género, el racismo, el deterioro del ambiente y en ser opción de conocimientos contextualizados que apunten a una subjetividad colectiva/espiritual de las poblaciones.

Lamentablemente, estamos llegando a extremos culturalistas de aferrarnos sólo a lo que soy y al grupo que pertenezco. Se ha pasado de un sentido moderno de vida a múltiples sentidos de vida. En un mundo en cambio, permanente e incontrolable, no hay otro punto de apoyo que el esfuerzo del individuo en ser sujeto para transformar experiencias vividas en construcción de sí mismo como actor, en un deseo de resistirse a su propio desmembramiento, en un universo en movimiento, sin orden unívoco, ni equilibrio continuo.

Frente al desbordamiento institucional, hoy el sujeto se pregunta no sólo por aquello que lo representa como individuo social de un gremio, sino el sentido otorgado (intencionalmente) de lo que es parte. Más que formar en conocimiento y verdad, se necesitan constituir categorías que desborden los absolutos hacia cuestionamientos que se pregunten por *sentidos de vida*.

En la escuela, en especial, la Universidad, aún continua haciendo una profunda escisión entre lo que se aprende y lo que somos como sujetos; entre lo que se aprende desde el afecto y lo que se siente con el cuerpo (dualismo cartesiano); entre un conocimiento formal, institucional, controlado, sistemático y un saber cultural, vulgar, popular, poco significativo para el mundo de la ciencia; entre un conocimiento objetivo y un conocimiento subjetivo.

En sus años de ancianidad, Gadamer mostraba como el sentido parcelado del conocimiento cada vez se vuelve más común en las universidades:

> *Ahora puedo verlo muy claramente en las universidades. Allí tenemos clases gigantescas a las cuales asisten centenares de estudiantes. Ni el profesor puede reconocer al alumno dotado ni se pueden reconocer entre sí los que congenian. Es un ajetreo desesperante. Espero que algún día la cosa cambie. Lo veo en los ejemplos americanos e ingleses.* (2003: 26).

Frente a esta dualidad de vida institucional y singularidad del ser, se hace imperante hacer un giro curricular en los diferentes planes de estudio en los diferentes niveles escolares. Más allá de tener como eje de acción una formación basada solamente en el conocimiento, lo que tenemos entre nosotros y con nosotros, es el ser en toda su expresión; un ser con-sentido de expansión y no de dirección; un ser que encuentra en sus diferentes manifestaciones de vida, la vitalidad y esencia de lo que es y no sólo de lo que hace o representa ¿Cuál es la esencia del ser sino la vida misma, qué son las cosas sino aquellas a las que realmente otorgamos significado? ¿Qué es lo que realmente nos desatosiga del deber ser sino el "querer ser"; el ir siendo con sentido? Somos arrojados a metáforas posibles, a sueños realizables, a proyectos y sentidos de vida. Ahora bien. ¿De qué tipo de sentido estamos habando?

El sentido puede considerarse desde varias perspectivas: inicialmente puede verse como aquello que da dirección a algo, que encarrila, en-ruta, da visión, muestra una guía de dirección determinada. También puede considerarse como coherencia entre un discurso y su acción; es decir, cuando se encuentra sentido a algo, aquí existe una correspondencia entre el dicho y lo hecho. El sentido también se puede ver como algo que posibilita ser proyecto, o sea, encontrarle sentido a lo que se hace que evidentemente va a enriquecer la visión de mundo; este último es el sentido de expansión, el cual es coherente desde la subjetividad, es una determinada posición, una actitud o mirada sobre el mundo desde un aquí y un ahora, aunque no esté en correspondencia con el significado estipulado desde otras instancias de objetivación externa (Bárcena, Tizio, Larrosa, y Asencio, 2003).

El sentido de expansión va más allá de la coherencia agotada en el dicho y la dirección espacial; es, por el contrario, el sentido que permite la excedencia y el vaciamiento in-contenido de infinitud y trascendencia; es la desproporción entre lo que se es y lo que se quiere ser, es el sentido de la superación y el reconocimiento dado con y por el otro. En correspondencia con Ortiz-Osés (2003: 15); el sentido expansible “es flotante pero no evanescente, no es absoluto pero tampoco relativo o relativista; es el sentido que se apoya en la experiencia humana…el sentido relacional o relacionista” ¿Cómo encarar los desafíos de un sentido que invoca a la trascendencia, a la incompletud, al ir siendo con-sentido, sin sentirme exacerbado por el otro que investigo o me investiga? Pregunta que abordaremos en la presente investigación.

3. OBJETO DEL ESTUDIO

El objeto del presente estudio se enmarca en el ámbito de la enseñanza de la Investigación como una posibilidad de ayuda a quien inicia en su proceso, ofrecer algunas pistas y rutas para que pueda transitar por los senderos escabrosos de la investigación en Ciencias humanas y Sociales.

Frecuentemente en los centros académicos, específicamente en la Universidad, nos encontramos ante situaciones que exigen de nosotros concretar una idea, una duda, una inquietud que nos acosa y que hace parte de nuestras más hondas preocupaciones subjetivas, un sentimiento, un cúmulo de versiones bibliográficas o también una serie de reflexiones en torno a las cuales debemos emitir y escribir un concepto determinado. Inquietudes con las que inicia un estudiante de pre-grado o pos-grado su investigación.

Ante tal situación, sería importante tener a mano un recurso o una metodología flexible que ayude inicial y parcialmente a solucionar dichos impases; ya que, a mi juicio, el poder formular una idea que después se concretiza en un problema de investigación, no es solamente una búsqueda de información teórica al respecto, sino que también se deben tener en cuenta los afectos, sentimientos, la experiencia y los tiempos internos del investigador; es decir, su subjetividad (Jaramillo y Taborda, 2002).

Con base en mi experiencia como profesor de investigación, he observado que existen, hasta el momento, pocos paradigmas metodológicos que brinden al estudiante, desde su subjetividad, una posible solución a este tipo de dificultades. En muchos tratados se exponen algunas sugerencias, pero casi todas parten de interpretar un conocimiento avanzado en la materia por parte del sujeto, más no consideran, en la mayoría de las situaciones, la guianza y el acompañamiento del estudiante desde lo más cercano a su entorno, hasta lo más complejo en la investigación científica.

Por otra parte, a raíz del *Principio de Complementariedad Etnográfica* (Murcia y jaramillo, 2003), propuesta hecha hace ocho años, se han tenido avances significativos en tanto su enfoque y diseño metodológico han cogido vuelo, siendo reconocido como una posibilidad para investigar en Ciencias Humanas Sociales, logrando de esta manera,

el desarrollo de proyectos de pre-grado (específicamente en el área de la salud y la educación) y postgrado (maestría y doctorado). No obstante, he percibido que su estatuto epistémico y metodológico se ha sedimentado en una *norma* o manera de hacer investigación a la usanza de ciencia normal propuesta por Kuhn; he aquí una cita in extenso desarrollada al respecto por Jaramillo y Aguirre (2004):

> *Respecto a lo que es Ciencia Normal, puede asimilarse como la resolución de enigmas instrumentales, conceptuales y matemáticos, considerándose un experto, quien después de ser preparado en el estudio de los paradigmas compartidos por la comunidad científica particular con la que trabajará más tarde, logre con éxito resolver los enigmas planteados; los científicos de la Ciencia Normal, apoyados en el paradigma, buscan, además, determinar los hechos significativos, acoplar los hechos con la teoría y articular la teoría. Dentro de dicho paradigma, las opiniones de los científicos seguidores de la teoría se manifiestan en los libros de texto, los artículos, las conferencias, etc., los cuales nos hacen partícipes, mediante su lectura, de una serie de conocimientos sobre los que parece no haber ninguna duda. En suma, al aceptar un paradigma, el científico normal intenta hacer encuadrar la naturaleza dentro de los moldes que el paradigma impone. "Esto posibilita el desarrollo del conocimiento dentro de la actividad científica normal, y obligar a la comunidad científica a resolver los problemas que el paradigma plantea"; así pues, la actividad científica normal, y su fundamento se basa en "la determinación del hecho significativo, el acoplamiento de los hechos con la teoría y la articulación de la teoría". La Ciencia Normal no tiende hacia novedades fácticas y, cuando tiene éxito, no descubre ninguna* (Las citas entre comillas es de Kuhn, 2001: 13).

Así entonces, *La Complementariedad* se convirtió en una posibilidad para investigar en Educación a partir de tres momentos o pasos en la investigación: *pre-configuración*, *configuración* y *re-configuración* de la realidad. Con el tiempo, en el pre-grado principalmente, los estudiantes investigaron a partir de estos tres momentos, más a algunos les imposibilitaban otras rutas o procesos metodológicos. De este modo, mi cometido es re-conducir dichos momentos de investigación y presentarlos a manera de un proceso natural en el que un momento en sí contiene los otros a manera de espiral metodológico e infinitud epistemológica, dicha expedición la pretendo hacer posible desde una perspectiva fenomenológica, reconocida por Levinas como técnica de investigación y no sólo como método.

La presente investigación se centra en una propuesta fenomenológica que invoca por la creación, entendida esta como el modo de operar o hacer frente a algo (estrategia) y no como pasos contenidos en un método específico; los elementos de la propuesta “son, en realidad, elementos de un sistema, más que una vía que lleve a su descubrimiento” (Levinas, 1967: 164); a su vez, el estudio se convierte en una manera de compartir con

el lector mi experiencia en la realización de proyectos de investigación con estudiantes de pre-grado en distintas universidades colombianas y extranjeras[3].

Por tanto, se define como principio básico la construcción progresiva del proyecto de investigación a partir de las necesidades y realidades particulares de cada entorno, ello, muy unido a las vivencias de los estudiantes, materializadas estas en la identificación de una idea o pregunta que poco a poco se va condensando en un problema de investigación. En tal sentido, sí una investigación no se encuentra guiada por ejes de motivación y afecto, difícilmente llegaría a feliz término en la solución de un problema particular; sólo serviría (sin ser su única intención) como requisito de grado académico; el proyecto quedaría en los anaqueles de una biblioteca sin trascender la realidad, ni transformar, en parte, la vida de quienes lo hicieron; mucho menos, de los actores sociales que hicieron parte del estudio.

4. PROPÓSITOS GENERALES

La presente investigación se orienta a esbozar la construcción y el desarrollo acerca y sobre una metodología de la enseñanza de la investigación. Aportar reflexiones fenomenológicas que sirvan de insumos para establecer una fundamentación de la investigación a través de procesos de *configuración-creadora*, promovidos desde la subjetividad del investigador y no ajenos a la misma. Para ello, me fundamentaré en el texto: *La complementariedad Etnográfica, una guía para abordar estudios sociales,* del cual haré un proceso de des-construcción fundamentado en los principios epistemológicos de Derrida. El aporte de la presente investigación, inicialmente, es al campo de las Ciencias Humanas y Sociales y seguidamente, al campo de la Educación como un proceso pedagógico de adquisición de saberes y conocimientos en proceso de inter-subjetividad.

Así entonces, se propone inicialmente realizar un análisis de las distintas investigaciones que se han realizado con el diseño metodológico de *La Complementariedad*, haciendo énfasis acerca de la manera como cada una de ellas

[3] Proyectos realizados y compartidos en: Universidad de Caldas (Manizales), Universidad del Cauca (Popayán); Universidad Cooperativa de Colombia (Sede Bucaramanga y Popayán), Universidad de Antioquia (Medellín); Universidad Central de Chile (Santiago de Chile)

abordó el diseño en su proceso de sedimentación; ello, con el fin de comprender los alcances y limitaciones de la propuesta metodológica.

Seguidamente, se implementará un proceso de análisis-des-constructivo, el cual tiene como propósito revisar los fundamentos filosóficos, epistemológicos y metodológicos a la luz de nodos problémicos en los que se asienta la propuesta; principalmente en su cimiente denominada *estructura sociocultural.* De este modo, se discutirán, las ventajas y desventajas del modelo, con el fin de construir una propuesta más abierta y flexible en la orientación de proyectos de investigación.

Por último, se propone establecer – desde las mismas discusiones generadas por la des-construcción – una propuesta de enseñanza de la investigación desde orientaciones que permitan desbordar la subjetividad del estudiante, a partir de sus propias vivencias, experiencias, historias, memorias colectivas y lenguajes, a fin de verse como actor y constructor de su propia realidad y no como individuo anónimo en el proceso investigado.

5. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y ANTECEDENTES QUE LO SUSTENTAN

La pregunta por la subjetividad en los procesos de investigación en las Ciencias Sociales (especialmente para las investigaciones cualitativas) ha sido una de las preocupaciones de los investigadores en los últimos treinta años; esto, en la medida que no ha sido fácil para los ellos aceptar la subjetividad como una característica natural en su saber y pensar científico. Muchas son las dudas e incertidumbres de saber hasta qué punto participa la subjetividad en sus resultados de investigación que dicen llamarse «objetivos» con una alta dosis de neutralidad valorativa; sin embargo, en sus conclusiones se expresa que los hallazgos muestran sólo un grado de proximidad y no una verdad fidedigna de lo encontrado. Por tanto, tal conocimiento que dice llamarse «objetivo» no está totalmente separado de las propiedades y características del sujeto-investigador; este tipo de conocimiento representa la construcción de un sujeto que se absolutiza a si mismo mientras éste no sabe nada de si mismo (Breuer, 2003).

Así entonces, las Ciencias Sociales crean la impresión de que los resultados de sus investigaciones presentan altos grados de objetividad, puesto que los resultados se expresan independiente de la persona que los produjo; con ello, comprueban que existe una clara distinción entre un conocimiento válido llamado científico y otros conocimientos y saberes productos de un esfuerzo humano de carácter subjetivo; incluso, la forma de presentar los hallazgos debe ser puesta impersonalmente a fin de no caer en sesgos de nombrarlos en primera persona (*yo encontré* o *encontramos por ejemplo*). Sin embargo, para nadie es un secreto que los investigadores nunca alcanzan a contar sus confidencias, vericuetos y enredos causados en el proyecto de investigación, porque el modelo y el método de investigación se presenta como rígidos y no da espacio para contar dichas intimidades.

Producto de esta preocupación, la revista *Forum Qualitaive Social Research* (*FQS*) con sede en Alemania, hizo una invitación a diferentes científicos sociales para que expresaran sus experiencias, ideas y soluciones respecto a cómo se juega su subjetividad en los procesos de su investigación y las implicaciones que ello conlleva en la producción de conocimiento, cuáles son sus efectos en el método de investigación y cómo puede este ser tratado en el sentido de abrir una ventana epistémica donde el investigador emerja en medio de las totalizaciones conceptuales. Esta convocatoria se hizo a personas que estuvieran interesadas en el asunto y que hayan publicado en contextos diferentes. La invitación, elaborada por Breuer, Mruck & Roth (2002: 3) fue la siguiente:

> *Nos gustaría invitarle a pensar escribir un artículo para la publicación de FQS próxima con el nombre La Subjetividad y la Reflexividad en la Investigación Cualitativa. La reflexión será publicada en septiembre de 2002, y esto dará - entre otros - con los asuntos siguientes: El carácter constructivo de investigación en las ciencias (sociales); (inter-) subjetividad como un determinante del proceso de investigación (cualitativo); subjetividad epistemológica: utilización (auto-) reflexividad como un instrumento importante para tener acceso y desarrollar conocimiento científico.*

La respuesta a esta llamada fue enorme, ya que los editores de la revista recibieron cerca de ciento veinte ofertas (resúmenes, bosquejos, etc.) acerca de cómo luchan estos investigadores con sus producciones desde su subjetividad. Ello supone entonces que el asunto de la subjetividad se ha convertido en un muro de in-contención en las Ciencias Humanas y Sociales; de este modo, emerge todo un hontanar de conocimientos y saberes no contados por los investigadores en los estudios científicos.

A continuación, relaciono algunos de los proyectos de investigación publicados por *FQS* en los que se evidencia el deseo de mostrar hallazgos de investigación desde una perspectiva narrativa-subjetiva y no solamente «objetivos» como es costumbre en las ciencias positivas.

En septiembre del año 2002, *FQS* publicó tres investigaciones que cuentan como el investigador es parte del fenómeno estudiado y como sus experiencias personales hacen parte del todo investigado.

Fue así como Christiane Kraft (2002) hace un estudio en Estados unidos sobre *el hogar y la lejanía*; investigación auto-etnográfica y auto-reflexiva sobre cómo comprender estar en casa y estar lejos en el sentido literal de estudiar la propia cultura y la otra cultura. En la investigación, Christiane relacionó sus hallazgos con las propias experiencias personales de haber dejado su país (Alemania) y haberse sumergido en otra cultura (Estados Unidos). Su aporte en el estudio fue como la auto-etnografía es una pieza más del rompecabezas que debemos armar para comprendernos a nosotros mismos y a los demás.

Otro estudio de tipo etnográfico, fue el de Day (2002) denominado *Reconstrucciones personales y profesionales en investigación etnográfica*, donde cuenta como en su tesis utilizó poemas de su hermana y cuadros de pintura de su madre para recrear su investigación y entenderse ella misma como investigadora; mientras escribía, la autora experimentaba cómo se salía del modelo canónico y convencional de las Ciencias Sociales, a su vez, percibía la posibilidad de construir una manera distinta de producir conocimiento.

Otro estudio de ese mismo año fue *Cuentos desde la cripta,* de Louis & Calabrase (2002), en el que hacen una reflexión crítica sobre la posicionalidad, subjetividad y reflexividad en la investigación; los investigadores han realizado estudios en medios urbanos sobre los conceptos que los padres pertenecientes a minorías de clase social baja tienen acerca de la reforma en Ciencia de la Educación. Dado que se encuentran trabajando con seres humanos, los investigadores cuentan cómo en medio del estudio surgen asuntos metodológicos que no habían sido considerados en el diseño de la

investigación; en particular, se encontraron con preguntas acerca de la subjetividad y la intersección entre la vida de los padres y sus propias vidas. En tal sentido, uno de los investigadores, utilizó la auto-reflexividad con los padres donde emergieron preguntas como: ¿cuál es su responsabilidad, o a quién le deben responsabilidad como investigadores cualitativos? Y ¿cómo tratamos en nuestra investigación a las suposiciones que surgen en el proceso de trabajar con los datos?

En el año 2003, Chaim Noy de Israel cuenta de manera narrativa su tesis doctoral acerca de cómo, a través de la escritura de una auto-etnografía, comprende *la identidad y transformación del turista con mochila y su propia experiencia de ser mochilero*. Su discusión con esta temática está inspirada en la experiencia de viaje, un viaje entre la narrativas de viaje de sus entrevistados y la suya propia (mientras escribía el doctorado), entre "campo" y "escritorio" entre el paradigma positivista y el interpretativo, entre el proyecto y finalmente el trabajo doctoral, entre fuentes paternas y maternas de la escritura y entre escritura científica y literaria. Finalmente, el autor se pregunta si el relato puede contener al sí mismo postmoderno vencido y quebrado en medio de un contexto académico moderno.

Por último, Dressel & Langreiter (2003) en Austria, publican un trabajo denominado *Cuando "nosotros" se vuelve nuestro propio campo de investigación,* en el que hacen investigación cultural sobre la investigación cultual; en el estudio, aplican el estudio de investigación a sí mismos, constituyéndose en el propio campo de investigación; en el trabajo cuentan como ni el status social de las personas exploradas, ni la cercanía o distancia debe afectar los resultados o el grado de responsabilidad sentida hacia ellas. Las representaciones que resultan de la investigación deben ser relevantes para todos los participantes, incluyendo al investigador y lo investigado. Los investigadores comentan que no quieren estudiar ciencias solo por los propósitos de la ciencia, lo que importa para ellos es transmitir en la investigación vida académica diaria, poner sus hallazgos en acción, en equipo, en la enseñanza, en la organización y en la comunicación de la investigación.

Producto de estas reflexiones editadas en dos volúmenes de *FQS* y dedicados al tema de la *Subjetividad y reflexividad en el proceso de investigación cualitativa,* Franz Breuer (2003) llega la conclusión de que el conocimiento sin un sujeto que conoce no es una

premisa razonable de la praxis socio-científica, pues todo conocimiento – incluyendo el científico – es ineludiblemente portador de características del sujeto que conoce y, por tanto, irrevocable e intrínsecamente subjetivo. Conclusión explicada ya por autores como Maturana, Glaserfeld, Goodman, y Berger y Luckmann entre otros. A su vez Breuer explica como la idea de una *alternativa metodológica* en las ciencias sociales es una empresa en constante proceso de formación; que hay cuestiones no resueltas respecto del inventario de las opciones metodológicas existentes, de la sistematización y codificación de éstas, de su normalización (por ejemplo en un libro de texto o manual), del aprendizaje procedimental, de la socialización de este concepto metodológico, de los criterios de validez y confiabilidad, etcétera.

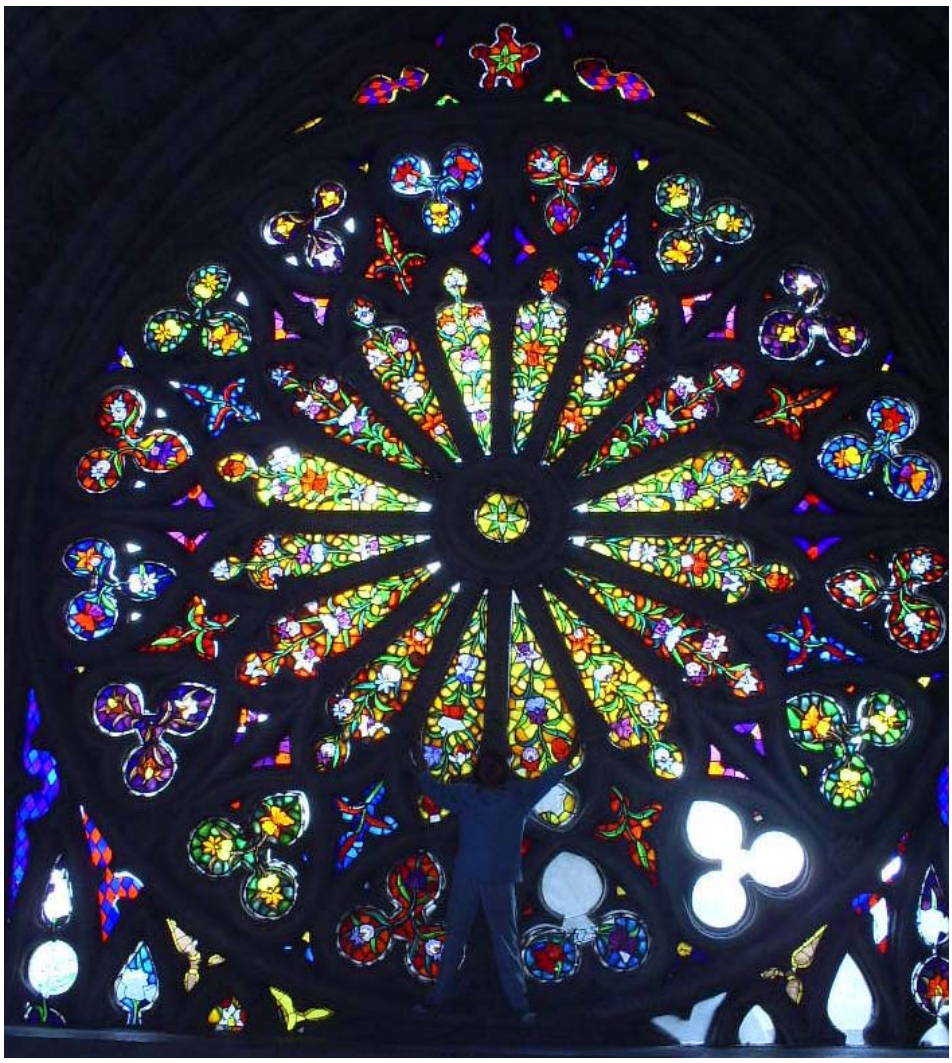
Este es uno de los intereses en la presente investigación, la cual trata la subjetividad como algo que hace parte de todo el proceso de investigación y no sólo como proceso de auto-reflexividad. La realidad evidenciada en un informe de investigación siempre revela la sombra que alumbra dicho conocimiento; no obstante, la sombra es velada u ocultada del decir de la investigación, dándose por tanto una distancia fenomenológica entre la enunciación y el enunciado, entre las formas expresadas y su soporte (el método) como diría Domínguez parafraseando a Levinas en *La realidad y su sombra:*

> *No resulta difícil, por tanto comprender que todo atributo arrastra una sombra entrópica que lo controvierte y hasta, en cierta medida, contraviene. Pero esto supone invertir la realidad medirle las espaldas al discurso sólido del método y sus características formalizadas…habrá que buscar, entonces, más que las formas y sus leyes trascendentes, los gérmenes que las corroen, sus fallas, ausencias, los agujeros de la erosión que el ser desplazado por ellas realiza incesante en los predicados que dicen contenerlo. A partir de aquí los conceptos tiene poros; las palabras, branquias; las frases, intersticios; las imágenes rendijas, etc.* (2001a: 10).

Será entonces revisando constantemente las distintas maneras como nos acercamos a la realidad, cómo la objetivamos con nuestros postulados de verificabilidad e irrefutabilidad; cómo la cuarteamos en pedazos compartimentados de estructuras, que nos daremos cuenta de cómo hemos callado la subjetividad en nuestro procesos de investigación. Será mirar más las sombras que reflejan nuestros proyectos de investigación y mostrar la penumbra que lo sustenta, para así dar con un conocimiento más «saborizado» y menos irreal. Por tanto, la pregunta orientadora sobre la cual gira la presente tesis doctoral es: ***¿Existe una posibilidad para investigar desde, para y con el sujeto investigador a través de un proceso de configuración-creadora?***

CAPÍTULO II

EL VITRAL TEÓRICO
CONOCIMIENTO, CIENCIAS Y SABERES



Interior Basílica de Quito

1. DE UNA COSMOVISIÓN DE CIENCIA DUAL A UN CAMBIO DESHILACHADO DEL SABER: Los hilos rotos por el trópico[1]

Esta primera parte pretendo esbozar una panorámica de lo que se ha comprendido en la historia de la ciencia por conocimiento científico y no científico, haciendo hincapié en aquellos saberes y conocimientos signados por un territorio y un lugar. Es decir, pensados desde las localidades en relación con fuentes hegemónicas de un conocimiento que exige de nosotros un despertar; un mirar desde la criticidad acerca de cómo nuestros modos de ser y estar en el mundo se opone a monismos metodológicos ofrecidos por otras latitudes que intentan comprender, explicar y transformar nuestros contextos.

1.1. LA OBTURACIÓN… puntadas, refuerzos y remates cocidos desde Occidente

En un determinado punto del tiempo y
en un determinado lugar del universo,
unos animales inteligentes inventaron
el conocimiento.
Nietzsche

Conocimiento: palabra que incluye saberes y prácticas cotidianas; indagación constante del hombre por descubrir, aprender y experimentar sentidos en un mundo natural y social. Nietzsche concebía el conocimiento "como una creación de sí; como el proceso de llegar a conocerse a sí mismo enfrentándose a la propia contingencia". Conocimiento no es más que verificación y certeza; posición vanamente asumida por la modernidad[2] al otorgar preponderancia a una realidad que le es externa y no a la acción que nace de

[1] Esta sección fue aceptada para publicación por la revista electrónica de epistemología en ciencias sociales de Chile (cf. http://www.moebio.uchile.cl/25/jaramillo.htm). En el escrito colaboró la colega Juanita del Mar Vesga Parra de la licenciatura en Etnoeducación. Departamento de Estudios interculturales. Universidad del Cauca.

[2] En palabras de Escobar (2004: 55), la modernidad es una forma peculiar de organización social que nació con la conquista de América y se cristalizó inicialmente en el norte de Europa occidental en el siglo XVIII. En el plano social, la modernidad se caracteriza por la existencia de instituciones como el estado-nación y la burocratización de la vida cotidiana basada en el saber especializado; en el plano cultural, se singulariza por orientaciones como la creencia en el progreso continuo, la racionalización de la cultura y los principios de individualización y universalización; y, en el plano económico, se particulariza por sus vínculos con diversas formas del capitalismo, comprendido el socialismo de Estado como forma de modernidad.

la reflexión, que invita a conocer-se (aprehender, distinguir la esencia y las relaciones entre las cosas), a inventarse-reinventarse y a crearse-re-crearse existencialmente.

Considerar el conocimiento como re-creación existencial es facultar al humano como un ser que, no sólo responde a un instinto de supervivencia, sino a algo que lo convoca trans-naturalmente en el fluir nomádico de dar sentido a lo que hace.

Si bien conocemos por medio de los sentidos, estos no son el único camino de verdad y certeza, ya que si asumimos sólo esta vía, posiblemente caemos en la trampa de creer que todo lo que es corroborable en nuestro entorno es conocimiento; razonamiento este que apunta más a la acumulación de hechos verificables y no a la inquietante sospecha reflexiva de percibir lo conocido como algo que no necesariamente debe testificar criterios de verdad.

Conocer también es parte de la inmaterialidad de las cosas; de la interacción del sujeto con otros sujetos en su organización social; es apropiación, es reflexión de ser y estar en el mundo, es consciencia de algo; es ser actor y constructor de un lugar sustancialmente dado. Lamentablemente, hemos heredado una sola forma de conocer y ser, fecundados por una modernidad que concibe la naturaleza como objeto (externo) de experimentación y cálculos matemáticos. Modernidad que nos ha dejado en la penuria y orfandad de perseguir y buscar en lo económico aquello que nos impide ser y vencer (ven-ser).

> *Las teorías contemporáneas ya no preguntan por la verdad, sino por la eficacia; no persiguen el bienestar sino la productividad; no buscan la justicia sino la represión; no atestiguan la vida social en su acontecer sino su funcionalidad; no sirven para saber si vamos bien o vamos mal, sino por la medición de los indicadores económicos* (Botero, 2004: 27).

En el extravío de intentar conocer en la funcionalidad y la eficacia, más que en la construcción y creación de sí y para sí, es que se ha promovido la distinción entre lo que es un conocimiento científico y un conocimiento no científico; separación que ha movido a filósofos, físico-matemáticos, sociólogos y antropólogos entre otros, que han tratado de demarcar lo que es un conocimiento sistemático, verificado, propio de leyes causales, frente a un pseudo-conocimiento, ideológico, conjetural no sustentado; entre un conocimiento compartimentado y encerrado teóricamente y otro apoyado en la

intuición y la creencia. Distinción que pulula en los textos de fórmulas llamados "Metodología de la Investigación". Textos que expresan ingenuamente que "el conocimiento científico va más allá del simple ver, que se apoya en el método científico y obviamente en la investigación, mientras que el conocimiento no científico nos lleva a observar el objeto, a entenderlo sin más" (Tamayo, 1997: 19); el primer tipo de conocimiento se construye sistemáticamente a partir de estructuras teóricas, verificadas coherentemente; el segundo, se sirve de un saber que se acepta ingenuamente. Tristemente, el conocimiento que no necesariamente busca verificar teorías es considerado como asistemático, se desconoce así que se puede indagar algo que va más allá de la utilidad de los objetos; se ignora el conocer para el *comprender;* lamentablemente, aún vivimos en un mundo que pone lo humano como centro y disloca la vida como fuente de creación en el reconocimiento de que otros mundos siempre han sido posibles.

A veces se nos olvida que en medio de la interacción y construcción recíproca de ser hombre/mujer-naturaleza circulan sentidos, creencias, mitos y saberes que se objetivan a través de una racionalidad dialógica expresada en conocimientos significados socialmente que hacen parte de la tradición y la historia. Racionalidad representada en el lenguaje, en el entendimiento intersubjetivo, en la construcción de prácticas sociales que cambian y se renuevan en la ondulación del tiempo. Más que poseer un conocimiento para la supervivencia funcional, se cuece un saber (sabor)[3] por el ordenar desde la existencia misma y la convivencia con el otro en la construcción de territorio. Posibilidad esta abordada por Levi Strauss cuando hace referencia a las culturas del neolítico reconocidas como de *Pensamiento Salvaje,* carentes de conocimiento formal y sistemático.

> *Para elaborar las técnicas, a menudo prolongadas y complejas, que permiten cultivar sin tierra, o bien sin agua, cambiar granos o raíces tóxicas en alimentos, o todavía más, cambiar esa toxicidad para la caza, el ritual o la guerra, no nos quepa la menor duda de que se requirió de un conocimiento científico (...) El hombre del neolítico, es pues, heredero de una larga tradición científica... El espíritu que inspiró a este hombre y sus antepasados, es el mismo espíritu que inspiró al de los modernos* (1997: 30).

[3] La raíz latina de «saber» es la misma que de «sabor», o sea que saberes y sabores están bastante relacionados en la mentalidad latina, cosa que no existe en la mentalidad anglosajona (Ver Vasco 1996).

El autor nos dice que en relación al conocimiento científico existen dos modos de sistematicidad que en ningún caso carecen de ser científicos; tanto el uno como el otro son posibilidades de ver y concebir la vida, una forma distinta y significativa de entender el mundo. Lo que los hace distintos y desiguales es el reconocimiento y la validez que se otorga sólo a uno de ellos, el de la razón moderna al sentenciar que ciencia es aquello que solamente responde a un modelo experimental. El camino del conocimiento, por tanto, toma una dirección bien definida en la que los retrocesos y las desviaciones se subordinan de todos modos a la dirección fundamental; la tarea de la investigación científica y de la actividad filosófica consiste en separar los problemas "reales" de los pseudos-problemas, en resolver los unos y disolver los otros (Ceruti, 1998).

Se niegan otras racionalidades, otras posibilidades de existencia: aquellas que junto al conocimiento llevan el mito, la magia y el hechizo de la subjetividad. Para Morin, la verdadera racionalidad es profundamente tolerante con los misterios. Por el contrario, la falsa racionalidad es aquella que "ha tratado siempre de «primitivos», «infantiles», «pre-lógicos» a poblaciones donde había una complejidad de pensamiento, no solamente en la técnica, en el conocimiento de la naturaleza, sino también en los mitos" (2000: 163).

La episteme de la verificación, carente de sueño y utopía, fue la que cogió vuelo en la historia, principalmente durante siglos XVIII, XIX y mediados del siglo XX; epistemología que marcó una brecha abismal de ser y no ser, de culto e ignorante, de burgués y artesano, del laboratorio y la calle, de lo urbano y lo rural. Nociones fundadas filosóficamente por Descartes al bifurcar lo humano en dos extensiones, *alma* y *cuerpo*; la primera predominó sobre la segunda, se afincó y dio paso a tradiciones de ciencia como el positivismo, el positivismo lógico y racionalismo crítico entre otras.

Para los positivistas, por ejemplo, el conocimiento, y con él la ciencia, es concebido en términos de la lógica del experimento; persigue leyes universales apoyadas en métodos e instrumentos que permiten la generalización. Por último, pretenden usar un "lenguaje de observación neutral".

Posterior a los positivistas se destacan los positivistas lógicos; su característica fundamental es la reducción de la filosofía al análisis del lenguaje real que expresa fenómenos físicos sensorialmente perceptibles. Para sus impulsores, el lenguaje de las vivencias personales del sujeto no es importante, pues al no poderse comprobar, sencillamente no son verdaderos. Para ellos, una proposición sólo tiene sentido si se apoya en un modo efectivo de verificación.

Más adelante, Popper rechazaría el criterio de verificación en el mundo científico propuesto por los positivistas lógicos. Este autor concibió la teoría como supuestos estructurados y abiertos al control de la crítica; en ella se formulan hipótesis para después someterlas a un proceso de falsación. Si la teoría es falseable, se replantean los supuestos teóricos; si, por el contrario, resiste la falsación, se aprueba provisionalmente hasta que venga otra teoría que la pueda falsear. Popper rechazó el criterio positivista de verificación y propuso la falsación con la cual es posible establecer la diferencia entre ciencia y pseudo-ciencia. La ciencia, para él, consiste no sólo en la confirmación de hipótesis, sino que es puesta a prueba para ver si las hipótesis son falsables o no.

Posteriores a Popper, vendrían autores como Kuhn, Lakatos y Habermas, quienes establecerían el problema de demarcación distinto al de la falsación. Para Kuhn, por ejemplo, el conocimiento sería validado a través de las comunidades científicas; para Lakatos en los programas de investigación científica y para Habermas en la objetivación del conocimiento con base en el interés del sujeto por acercarse y conocer el mundo.

Para Kuhn, el conocimiento científico se encuentra validado en la legitimación que le otorgan las comunidades científicas; estas son distintas de acuerdo a las tradiciones del pensamiento. “La ciencia normal, la actividad que, inevitablemente, la mayoría de los científicos consumen casi todo su tiempo, se predica suponiendo que la comunidad científica sabe como es el mundo” (2001: 26). Para Kuhn, las verdaderas ciencias que ocurren en la historia son configuraciones sociales construidas por las comunidades científicas que no varían hasta que se mueren los viejos autores (negando así la falsación de Popper y tildándola de ingenua). Estas configuraciones sociales de la ciencia son las que a través del tiempo permiten el desarrollo de paradigmas[4]. Las

[4] Pese a las dificultades que el término *paradigma* encierra, en parte por incluir conceptos aparentemente heterogéneos, puede conservarse la siguiente definición: los paradigmas son "realizaciones científicas

ciencias en su ciclo de desarrollo normal, entran en crisis, originando en consecuencia las revoluciones científicas que dan paso a nuevos paradigmas validando así un nuevo conocimiento.

Lakatos es otro autor que se resiste a aceptar el falsacionismo desde la negación de hipótesis de Popper. El autor inicialmente hace una crítica al desarrollo científico, argumentado que las teorías no se derrumban tan fácil con la falsación. Según Lakatos,

> *en toda investigación científica se encuentran anomalías que bajo el prisma falsacionista ingenuo serían consideradas instancias refutadoras, pero, la actitud del científico, normalmente, es pasarlas por alto concentrándose en las posibilidades que le ofrece la heurística positiva de su investigación, confiando que más adelante, a la luz de nuevos descubrimientos, las incongruencias se aclararán* (1993: 154).

En respuesta a la demarcación, el autor propone los programas de investigación científica cuya meta es la acumulación de evidencia empírica que soporte la investigación que utiliza la comunidad científica; estas evidencias empíricas son como cinturones protectores de seguridad que guardan la teoría; si, por el contrario, la evidencia empírica no confirma los supuestos teóricos, el grupo de investigadores reformula las hipótesis como un intento por reparar la teoría. En este sentido, el desarrollo de los programas es en forma progresiva.

> *Los miembros de tales series de teorías normalmente están relacionados por una notable continuidad que las agrupa en programas de investigación (...) en torno al cual las versiones ulteriores van construyendo un cinturón de hipótesis auxiliares, de modo que el crecimiento del programa se asemeja a las ondas que se irradian a partir de un centro de emisión cuya expansión podemos imaginárnosla en espiral recuperándose, así, la idea de un moderado crecimiento acumulativo de la ciencia"* (Lakatos, 1993: 65).

Por último, la escuela de Frankfurt plantea la demarcación (entre ciencia y pseudociencia) desde la objetivación del conocimiento en enfoques de investigación. Habermas, en *Conocimiento e Interés* (1982), asume que a partir del análisis del desarrollo de la especie y del individuo se pueden caracterizar tres tipos de acciones

---

universalmente reconocidas que, durante mucho tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica" (Kuhn, 2001: 13).

constitutivas del mundo de la vida (Lebenswelt)[5]: el trabajo, el lenguaje y la interacción social; desde estas acciones surgen tres tipos de interés: técnico, practico y emancipatorio, respectivamente, de los cuales se pueden caracterizar tres enfoques: el Empírico Analítico, el Histórico Hermenéutico y el Critico Social.

En el primero se enfatiza el papel activo del investigador sobre el objeto de investigación, pues el investigador es quien somete el objeto de estudio bajo su control. La objetividad es entendida como neutralidad valorativa, por tanto se da importancia a la rigurosidad del método.

El segundo busca comprender el fenómeno con base en la relación que se establece entre los sujetos a partir de los procesos comunicativos; acción que se encuentra mediada por la apropiación de la tradición y la historia. Su interés se fundamenta en la construcción y reconstrucción de identidades socioculturales (interés práctico) para, desde esa comprensión, poder sugerir acciones de transformación.

En el tercero reconoce la participación activa del otro y su compromiso emancipatorio. En este enfoque se buscan las relaciones e interacciones que se gestan dentro de un grupo humano, que comparten intereses comunes y que se encuentran en un proceso de desarrollo con el fin de transformar la realidad.

Como se puede observar, la demarcación entre lo científico y lo no científico ha sido un proceso que se ha construido a través de la historia de la ciencia y que aún es motivo de reflexión para cientistas, filósofos y sociólogos entre otros. Estos autores, occidentales por demás, dan especial importancia y reconocimiento al hombre como moldeador de la naturaleza; en algunos se objetiva el conocimiento como un acto de emancipación social, especialmente las posturas de Habermas en "*Conocimiento e Interés*"; sin embargo, aún se sigue escindiendo al sujeto que conoce del objeto conocido. Ellos apuntalan, desde la modernidad, por el protagonismo de un hombre que separa la técnica de la sensibilidad, lo empíricamente corroborable con lo que se resiste a ser explicado, la bio-logía de la bio-grafía. En consecuencia, "la cultura (científica)

[5] Cuando hablo de mundo, me refiero al concepto de mundo vital o mundo de la vida que, según Gadamer (1993), es siempre un mundo comunitario que contiene la co-existencia de otros. Es el mundo personal; el mundo que está siempre presupuesto como válido en la actitud natural.

occidental ha constituido, con frecuencia bajo el nombre del hombre, un ser que por un solo y único juego de razones, debe ser dominio positivo del saber y no puede ser objeto de la ciencia" (Foucault, 2001: 356).

Desde el siglo XVIII el modelo newtoniano ha sido el modelo consagrado de la ciencia, por lo menos hasta la década de 1970; algunos de sus elementos esenciales fueron:

> - *Afirma que todo lo que existe en el universo está gobernado por leyes naturales universales y que la ciencia es la actividad de descubrir cuáles son esas leyes naturales universales*
>
> - *Afirma que la única manera confiable, o útil, en que podemos conocer esas leyes es por medio de la investigación empírica, y específicamente, que las afirmaciones de saber por autoridades (clericales o laicas) que no tengan validación empírica no alcanzan el estatus del saber.*
>
> - *Afirma que es posible inventar dispositivos de medición, que siempre es posible perfeccionarlos, y que no hay ninguna razón intrínseca por la que no podamos llegar algún día a mediciones de perfección cuasi-perfectas*
>
> - *Afirma que deberíamos ser capaces de expresar todo el saber en una sola ecuación, afirma que las trayectorias de la mayoría de los fenómenos naturales son lineales y que esas trayectorias tienden a regresar al equilibrio.*
>
> - *Afirma (y esto es lo más difícil de entender a primera vista) que todas las leyes son matemáticamente reversibles, lo que significa que el tiempo es irrelevante para la comprensión de los procesos naturales, en consecuencia, si conocemos una ley y conocemos las llamadas condiciones iniciales, podemos predecir y posdecir cuál será o fue la ubicación y medición de cualquier proceso en el futuro o en el pasado* (Wallerstein 2001: 185)

Se escinde de esta manera la técnica de la sensibilidad, lo empíricamente comprobable con lo que se resiste a ser explicado, la biología de la biografía. Fueron por lo menos cuatro siglos de invisibilización corpórea[6], siglos que tuvieron inicio con hombres como Locke (1604) quien consideró el cuerpo como aparato de domesticación y sirviente de la razón[7]. Siglos temperados como impronta racional en la vida consuetudinaria (habitual) de los científicos-naturales, en la burocratización de la política, en el avasallamiento colonial y progresista de la cultura, y en la extensión del capitalismo como promesa del desarrollo económico.

[6] Lo corpóreo es un adjetivo calificativo relativo a corporeidad. La corporeidad es una condición concreta de presencia, participación y significación del hombre en el mundo. Como condición objetiva, la corporeidad es el substrato sobre el cual se construye la motricidad. Como vivencia subjetiva, la corporeidad es fruto de la construcción de la motricidad. (Kolyniak C, 2003)

[7] Locke, distribuye la crianza física en función de los fines propuestos: fortalecer el cuerpo para resistir la fatiga, crear destrezas corporales y hábitos de endurecimiento corporal, así como, conservar el cuerpo fuerte y vigoroso para obedecer al espíritu. (Martín Nicolás citado por Galantini, 2001).

Es el hombre racional y conquistador de la vida, fuerte y opresor para controlar lo natural y lo cultural; aguerrido al momento de formular y defender hipótesis que necesitan ser comprobadas (positivamente) al interior de una ciencia normal. Es el hombre que continúa siendo el centro del cosmos y el universo; él es el que llega lejos, el que crece desmedidamente sin parar (por eso le encanta el concepto de desarrollo). A su vez, es un hombre sumamente temeroso a la equivocación, al cuestionamiento, al intento fallido de sus formulaciones teóricas; a veces, encaja la teoría truncadamente a una realidad que se resiste a ser moldeada. Es un hombre que teme al retorno de sí, al desandar, al arrepentimiento (dar el giro) emancipador que le ofrece la posibilidad de recoger lo que tiró (como desecho) de su cultura encarnada.

Nuestro hombre Occidental, aún se cree tozudamente dueño de la vida ambiental que contempla como externa sin saber que está siendo juez implacable de sí. Por tanto, cose delicadamente y con dureza una "camisa de fuerza" ilustrada que se coloca y coloca a otros y que poco a poco obtura y asfixia sin alcanzar a comprender en el ahogamiento una vida de experiencia[8] que refresca en el sofoco y grita en lo indecible: es la urgencia de dar un giro.

1.2. LA EMANCIPACIÓN EPISTÉMICA… hilos que cediendo se rompen ante la visibilización y construcción de saberes otros.

Ni la utopía es un desvarío o sueño empalagoso,
ni la crítica es presa del desaliento o la desidia
por tanto hay que afirmar sin ser cómplice
y criticar sin desertar.
(Boaventura de Sousa Santos)

Autores como Fals Borda & Mora-Osejo asumen que los conocimientos se encuentran estrechamente ligados al contexto geográfico, lugar donde los seres humanos desenvuelven su vida en ligazón con la naturaleza y el contexto social; los marcos de referencia "científicos" se inspiran y fundamentan en contextos geográficos, culturales e históricos concretos. Para ellos, "este proceso es universal y se expresa en diferentes

[8] Lo experiencial lo entendemos como "ese saber que no puede separarse del individuo concreto que es quien encarna. Así, el saber de la experiencia no esta, como el conocimiento científico, fuera de nosotros, sino que sólo tiene sentido en el modo como configura una personalidad, un carácter, una sensibilidad, o en definitiva una forma humana singular que es a la vez una ética y una estética" (Larrosa, 1998).

modalidades. Se justifica en la búsqueda de plenitud de vida y satisfacción espiritual y material de los que intervienen en el proceso investigativo y creador, así como de los que lo difunden, comparten o practican" (2002: 1).

Emerge entonces un sentido del conocimiento alejado de la neutralidad valorativa, de independencia del sujeto investigador como agente externo de lo conocido. Los saberes que saben a sabor y, con ellos, los conocimientos experienciados, empiezan a deambular, caminan abiertamente por nuestras calles latinoamericanas, circulan y cuestionan lo científico. Los de la periferia, reconocidos en la exclusión como "del sur", empezamos a darnos cuenta que los paradigmas cerrados de otras partes nos han llevado con frecuencia a la castración y continuación de un colonialismo intelectual. Conocimientos que han incidido negativamente en nuestras relaciones con la naturaleza, en nuestros procesos de socialización y en la manera como nos asumimos en el mundo. Se presupone que en la dualidad sujeto–objeto nosotros estamos aquí y las transformaciones se suceden allá (afuera). Cuando en verdad las transformaciones no son más que las transformaciones de todos nosotros, tanto de los científicos sociales como de los no científicos sociales de este mundo (Boaventura de Sousa Santos, 1998).

No podemos ignorar la tradición histórica de un conocimiento occidental existente en nuestro proceso de mestizaje; pero en estos tiempos de tensión global y local[9], urge visibilizar aquellos saberes des-aprendidos y des-cubiertos en contextos donde la intuición, el mito, la creencia y la utopía han estado presentes en nuestros modos de ser. Son contextos donde no se ocupan los espacios sino que se construyen los lugares, son miríadas de sentidos que resignifican el lugar como parte de la vida y fuente relacional con los otros, es ahí y allí donde comienza a emerger una epistemología proliferante[10] que fecunda otras maneras de ser y saber. Actualmente, "antropólogos, geógrafos y

[9] Lo global y lo local generan una tensión que debe estar articulada a las necesidades de cada región, siendo consientes de los procesos de globalización generados en el ámbito internacional; tensiones como: reconocer la intelectualidad de los otros pero sin negar la nuestra, incertidumbre frente al futuro del estado-nación pero con la firmeza de construir país y Latinoamérica y tensión en lo cultural entre otras (Ver al respecto. Jaramillo, 2001).

[10] Proponemos el concepto de epistemología proliferante como aquella que reacciona frente a aquellos adelantos científicos que el sujeto se niega aceptar ciega y acríticamente. Por tanto, lo producido "como científico" por el que hace ciencia, debe ser continuamente depurado en procesos subjetivos e intersubjetivos de reflexión como fuente de respiración, expiración-inspiración que lleva consigo "gérmenes fecundantes de una animación capaz de resistir a largo término, la pesadez mortífera que tiende a la esclerosis....un viento así, es la metáfora por excelencia de la circulación sin freno" (Maffesoli, 1999). (Ver al respecto *¿Qué es epistemología?*, Jaramillo, 2003).

ecologistas políticos han demostrado con creciente elocuencia que muchas comunidades rurales del «tercer mundo» construyen la naturaleza de formas impresionantemente diferentes a las formas modernas dominantes" (Escobar, 2000: 118).

Más allá del discurso verde de algunos ecologistas, reconocemos el lugar como el nicho donde se crea el humus que da vida a saberes que se propagan por contagio en una comunidad, lugares que construyen territorios, que se salen de lo superfluo y transitorio. Qué es el territorio sino la memoria colectiva de los lugares y la manera como dichos lugares inciden de forma directa frente a la cosmovisión que se tiene de la vida; de hecho, "nuestra manera de proyectarnos e incidir en la transformación de nuestras subjetividades se encuentra ligada al contexto cultural y geográfico que nos permite ser (Vesga, 2005).

Por tanto, se gestan saberes que se superponen a una "*mono-cultura del saber*" (Walsh, 2004), se re-significan prácticas que sobreviven como símbolo de resistencia ante la idea de que existe una sola manera de construir conocimiento. Se inicia un proceso de aculturación[11] a partir de la emergencia de nuevos sentires y constituciones de pensamientos que le dan sentido a cada una de las realidades construidas. En el transcurso de los últimos siglos, se han querido imponer prácticas lejanas a nuestros contextos que no se han objetivado como se esperaba, ya que al pasar por nuestras pieles, se transforman y dan como resultado saberes distintos, nuevos imaginarios que recrean nuestros contextos territoriales.

Se hace latente entonces la necesidad de una práctica política y un poder social distinto que reconozca y valide nuestras realidades; tenemos la responsabilidad de hacer florecer relaciones que marquen y construyan las diferentes maneras de "pensar sobre, y actuar con relación a y en contra de la modernidad/colonialidad y la hegemonía geopolítica del conocimiento" (Walsh, 2004: 339). Tarea esta última que se ha empezado a implementar en diversos lugares académicos como: la filosofía del vitalismo cósmico (Botero, 2005), la formación en procesos etnoeducativos, una visión distinta de la economía con proyectos sostenibles y sustentables y el arte que muestra desde la

[11] La aculturación entendida no como una pérdida cultural (no existen seres sin cultura, sino una manera de enfrentar la realidad, de construirla y transformarla) sino como la transformación de las prácticas culturales de otros contextos, las cuales al pasar por nuestra vivencia generan otros sentidos en relación con la realidad.

subjetividad lo que la teoría difícilmente ha logrado plasmar.

Hoy empiezan las prácticas cotidianas a tomar otro sentido "científico"; ellas se unen sustancialmente con un conocimiento revolucionario de otras latitudes. El ser del hombre y la mujer actual se abren a otras posibilidades de conocimiento, de tal modo que nos encontramos ante un cambio de piel científica que, en lo diverso, genera tonalidades diversas a la etnia occidental hegemónica; el conocimiento empieza a adquirir otras pigmentaciones, otros coloridos, se vuelve mestizo. Prueba de ello, son algunas combinaciones de culturas científicas orientales y occidentales con nuestros saberes latinoamericanos:

> *Teorías de europeos sobre complejidad y sistemas (P.B.Checkland, Ernst Mayr) se enriquecen con las de Maturana o con las de los indígenas Desana (circuitos de la biosfera) estudiados por Reichel; la teoría del caos (Mandelbrot, Prigonine) se refresca con los estudios de la cotidianeidad de la colega venezolana Jeannette Abuabara; la cosmovisión participativa de Meter Reason se contextualiza con la utopía participativa de Camilo Torres; el holismo de Bateson y Capra encuentra apoyo en pensadores orientales y aborígenes. Se perfila así una alianza de colegas del norte y del sur en la que podemos tomar parte motivados por los mismos problemas e impulsados por intereses similares, una alianza entre iguales que logre corregir en todas partes los defectos estructurales e injusticias del mundo contemporáneo* (Fals Borda & Mora-Osejo, 2002: 2).

Los hilos de la colonialidad están cediendo y se rompen ante la visibilización y construcción de saberes a través de una emancipación epistémica; nos encontramos de-construyendo la ruta y el desenfreno de un conocimiento esquizoide; la obturación hegemónica de una escisión-incisión ha dejado cicatrices imborrables en nuestro mundo; hoy nos toca descoser por otras vías la camisa de fuerza del conocimiento, aún por sus costuras reforzadas, y empezar a visibilizar el tejido-tejiendo[12] con los hilos coloridos de nuestras culturas, re-creando formas otras de sentir, percibir y transformar vida.

[12] Al tejer la vida se construye el espacio como lugar y no sólo como objeto físico, ya que en el tejido se matiza el clima, la geografía, la historia, las organizaciones sociales; todo ello se va trenzando simbióticamente a manera de paisaje emergiendo por ende un modo distinto de ser, saber, conocer y comprender.

2. LA TOTALIDAD DEL SUJETO MODERNO RESQUEBRAJADA EN SU SUBJETIVIDAD: conteniendo más de lo que se es capaz de contener[13]

Pese a las reflexiones que sobre el hombre y la mujer se enuncian a modo de vuelta a la sacralidad, muchos discursos están viciados aún de pretensiones omni-comprensivas, de ilusión por el hallazgo de métodos que agoten lo humano. Tales discursos que pululan en aulas, eventos, investigaciones, pasan de mano en mano situándola en el terreno de las meras argumentaciones donde sólo, de soslayo, aparece el sujeto de carne y hueso.

En este sentido, esta sección es construida desde cuatro partes a saber: en la primera, *El laberinto de la incerteza,* se presenta cómo la modernidad, fallidamente, ha intentado universalizar a los sujetos en individuos mediante una razón universal, una experiencia-objetiva y un tiempo absoluto, meta-relatos totalizadores que contienen la subjetividad a través de categorías formales o teóricas; ante tal obturación y, como segunda parte, se expone la *Ruptura de la totalidad* a través de dos secciones: *el otro como absolutamente otro* en la que se cuestiona la adecuación del objeto al sujeto, donde el Otro se nos hace imposible de apresar por medio de teorizaciones; el Otro, en su inadecuación, es el que nos permite llegar a comprender la excedencia de su ser. Dicha excedencia nos da paso a la siguiente sección, *Infinito,* donde la ruptura se ofrece como desbordamiento y como posibilidad de in-contención; en ella, se tiene en cuenta la experiencia vivida, los tiempos interiores y lugares otros que posibilitan la construcción de conocimientos contextualizados.

En la tercera parte, *El otro como infinito,* aparece el concepto del Otro en la dimensión de altura y abatimiento, en tanto éste se nos presenta como irreductible; o sea, con Rostro representado en la cara *del pobre, la viuda, el extranjero*. El Infinito en el Otro se nos revela a través de la *mirada y la luz* (primera sección), en la que éste no se nos aparece de modo abstracto sino que nos compromete más allá de la aparente externalidad. La relación es con un ser que se hace carne a través del *Rostro y la palabra* (segunda sección), es alguien que habla en lo indecible de las palabras revaluando permanentemente la in-contención de su lenguaje. El Otro no es meramente

[13] Esta sección 2 del capítulo II, fue escrita con el filósofo Juan Carlos Aguirre, bajo el título "El otro en Levinas: una salida a la encrucijada sujeto-objeto y su pertinencia en las ciencias sociales" el cual será publicado en el volumen 4 Nº 2 de julio-diciembre de 2006 de la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.

alguien que se comunica, más allá, es alguien que acontece, es *Rostro que significa* (tercera sección) en el cara-a-cara del encuentro original, en el sentido originario que le permite co-nacer.

Lo que queremos desplegar es como el Infinito es un ser encarnado con Rostro que demanda una respuesta más allá de lo dicho y una responsabilidad que nos permite asumirlo como alguien sobre el cual "*no puedo poder"* (Levinas, 1977: 63).

2.1. El laberinto de la incerteza

La sensación que poseemos de encontrarnos en un mundo que nos apresa bajo categorías teóricas, la expresa claramente Zemelman (2005) cuando considera que muchas veces la realidad avanza a saltos agigantados, mientras los investigadores tratamos de asirla por medio de explicaciones y comprensiones teóricas. Cuando creemos que la estamos alcanzando, esta nuevamente avanza dejando una estela de infortunio al no encontrarnos seguros de que aquello que comprendimos nos fue del todo cierto.

En la presentación del texto *Totalidad e Infinito*, Levinas inicia con una cita del Quijote en la que pone de manifiesto cómo podemos encontrarnos en un mundo que hemos encantado y hechizado con pretensiones omni-comprensivas de verdad, sin saber a "ciencia cierta", que aquello que decimos de la realidad es realmente lo que se dice de ella; así entonces, todo aparecer del ser puede ser una posible apariencia y la manifestación de las cosas el testimonio de la conciencia se puede presentar como el efecto de una cierta magia.

Empezamos a hechizar un mundo en el que nos sentimos cómodos y encantados en razones formales que los otros comienzan a creerse y a tener certeza de cómo viven y cómo vivimos. Don Quijote, en su delirio, comenta a Sancho la angustia de no sentirse a gusto con lo que dicen los encantadores de su realidad:

> *Los que me han encantado habrán tomado esa apariencia y semejanza; porque es fácil a los encantadores tomar la figura que se les antoja, y habrán tomado las destos nuestros amigos para darte a ti ocasión de que pienses lo que piensas y ponerte en un laberinto de imaginaciones, [in-certezas] que no aciertes a salir dél, aunque tuvieses la soga de Teseo* (De Cervantes, 1997: 462)

Igual que Don Quijote, podemos encontrarnos en un laberinto de in-certezas al preguntarnos si lo que dicen los encantadores de nosotros es realmente lo que nosotros pensamos de nosotros mismos. Este fue el desarrollo que tuvo la humanidad moderna al mostrarnos un mundo igualitario de certezas y progresos. "El mundo social por malo que fuera, podía ser mejorado, y mejorado para todos; sin embargo, es necesario destacar que no se afirmaba que el individuo se volvería necesariamente mejor en el sentido moral" (Wallerstein, 2001: 178). Crecimos en un mundo universal y optimista de desarrollo. Don Quijote nos revela la modernidad de su encarcelamiento al encontrarse en medio de máscaras impuestas sólo por la razón unívoca.

La modernidad nos ha velado la realidad al ponernos en frente celofanes de colores que nos hacen ver al ser humano distorsionado, sin un tiempo y un lugar; es decir, a-histórico y geo-culturalmente uniforme, vedado para reconocernos en nuestras especificidades; Para Levinas, los filósofos y científicos han hablado tan incesantemente sobre la centralidad del individuo en este mundo moderno, que han hecho de la modernidad una promesa homogénea y lineal de entendimiento de la vida.

Ello influyó, obviamente, en nuestra sociedad al instaurarse instituciones que se fundamentaron en un principio de igualdad, en el primado de una razón "justa" que corresponde a la cordura y el buen juicio, que superara los desmanes ocasionados por una irracionalidad fundada en un mundo mítico. Se empieza así a asistir a una fiesta de disfraces en la que cada participante moderno plantea su postulado formal (teorético), aduciendo que su propuesta de sociedad progresista es más acertada que la de sus coetáneos. La promesa de vivir en un mundo mejor hace que aceptemos la legalidad de que somos iguales; paradójicamente, no podemos aspirar a que el sujeto sea visto en su «verdad». "El tema del hechizamiento, de lo real o de una basta mascarada de la apariencia que dormita en todo aparecer la atraviesa de una parte a otra" (Levinas, 1977: 10). El mismo Levinas se pregunta: ¿Reconocería la conciencia su propio hechizamiento, mientras está perdida en un laberinto de in-certeza y su seguridad "sin escrúpulo" se asemeja al embrutecimiento?

En la modernidad, la filosofía y la ciencia de occidente comienzan a hacer estragos en los procesos de la subjetividad del individuo al intentar totalizarlo en una objetividad exterior que remite a lo observado, al ente como cosa; en un primado metodológico de

neutralidad valorativa en el que la experiencia recurre sólo al pensamiento formal y causal que se muestra como totalidad. La *totalidad* es para Levinas el tributo que se paga por el aplazamiento de la alienación fundamental. Alienación que nos remite a un tiempo universal, reducido a etapas y disciplinas específicas, en un intento de igualdad de derechos humanos que en su inversión se vuelven excluyentes, así las categorías formales y refractarias se encuentren legalmente formuladas. "En la totalidad, los individuos son meros portadores de fuerzas que los dirigen a sus espaldas. Toman prestado un sentido (sentido invisible fuera de ella). La unicidad de cada presente es sacrificada incesantemente a un porvenir convocado a despejar su sentido objetivo" (Levinas, 1977: 48).

En la totalidad se mira el objeto externo y se plasma explicativamente, se carece de sentido, de la trascendencia por el significado de lo que es el objeto para ese sujeto. La constitución del objeto en el sujeto se desvanece en prejuicios contaminadores que permiten entenderlo como "real", alejado de un contexto y purificado de las más hondas subjetividades que pueden aniquilar la razón. El conocimiento en la totalidad se encuentra fuera del sujeto; éste, más bien, hace parte de las regularidades estructurales que se presentan mecánicamente en un medio natural o cultural.

Conocer totalitariamente es controlar, luego confirmar para después legislar y por último, unificar en un tiempo-espacio la experiencia del individuo para hacerla objetiva. Levinas cuestiona la totalidad a manera de pregunta, como interpelación pero también como contra-pregunta; es decir, como posibilidad, con la esperanza del desenmascaramiento y deshechizamiento para liberar al sujeto de su contenido total y desbordarlo en trascendencia de emancipación infinita: ¿Los seres particulares entregan su verdad en un todo en el que se desvanece su exterioridad? ¿El último acontecimiento del ser tiene lugar, por el contrario, con la irrupción de esta exterioridad?

A continuación veremos cómo la primera pregunta, en un intento fallido de la modernidad, ha intentado universalizar a los sujetos en una razón y en una objetividad de la experiencia y la historia como meta-relatos que visibiliza a individuos y no a sujetos.

2.1.1. La universalidad de la razón: alienación de la singularidad en el anonimato

El afirmar que la realidad hace parte de cánones prediseñados, contenidos en paquetes escriturales formales, hacen de la ilustración la época del buen juicio, del experto y del poseer la mayoría de edad para desempeñarse intelectualmente en una sociedad de iguales. Las obras[14] empiezan a ser garantes de iluminación, posibilidad para salir de la ignorancia frente a la ignominia de ser iletrado y menor en conocimiento y verdad. En esta pretensión, la totalidad se convierte en respuesta a partir de las obras para que los hombres empezaran a ser guiados hacia una verdad que hasta el momento les había sido vedada.

Para Levinas, las obras características de la totalidad, reproducen la objetivación de la intencionalidad subjetiva, separada de la singularidad de los sujetos para que estos puedan entregarse, en disponibilidad, a quien pueda poseerla. Las obras empiezan a carecer de sentido, en tanto en ellas se encuentra la materialidad de los sujetos escondiendo todo intento de subjetividad; cada cual, en su anonimato, se esconde tras sus escritos formales, tras sus silogismos, y muestra un mundo claro, transparente y despersonalizado, algo que puede ser absorbido por otro anónimo, el cual construirá otra faz de objetividad sobre la obra estudiada.

La totalidad llega entonces a alienar la singularidad, la pone en relación con la obra más no con su ser en el mundo; la coloca en la pre-disposición de lo dicho y lo aleja del acontecimiento, del ser tal y como se nos presenta para poder captarlo sin más. Los lentes de la totalidad nos generan presbicia al ver un más allá teórico, distorsionado de lo que podemos ver. La singularidad deja de ser singular para volverse universal, para pensar aquello que los contenidos nos exigen considerar. La singularidad queda contenida en la caja de la razón universal y empieza a pasar de mano en mano, predispuesta a la obra, configurando la concretización del anonimato en la misma humanidad. Para Levinas, esta despersonalización es la esencia de la totalidad.

Nuestra mirada de la realidad ya no se nos vuelve extraña; empezamos a ver sus distinciones mediante el reflejo teórico de lo que se nos muestra y la encuadramos en

[14] Por obra no se entiende el sentido amplio que la palabra denota, específicamente, como todo hacer del hombre en el mundo; sino como aquellas producciones que del intelecto humano se condensan en textos escritos que reflejan un conocimiento cerrado y objetivo de la realidad. Para Levinas, el sujeto de obras reduce su singularidad a exterioridades que se entregan a análisis y explicaciones causales (p. 40).

marcos de obras formales que de manera determinista muestran los senderos por los que nos debemos seguir moviendo. Así fue como las culturas occidentales-progresistas miraron aquellas que necesitaban de progreso, marginales en intelectualidad y conocimiento «científico»; primó una mono-cultura del saber en detrimento de saberes-otros que, sin lentes formales, veían y sentían la realidad de manera distinta.

En la modernidad, aquellos sujetos que se apartaran de la *razón universal*, no podrían con suficiencia dar cuenta de su ser en el mundo y la explicación que ello comporta. Para ser consecuente con la visión ilustrada del momento, debían ser individuos que argumentaran sobre temas de *ciencia* y "que no representaran necesariamente una singularidad indisoluble que hay que tener en cuenta para comprender la verdad objetiva, o formal, de los procesos y de las estructuras" (Levinas, 1977: 41). La obra subsume la singularidad y resalta la razón; en lo subsumido se aniquilan también la subjetividad, la ética, la estética, lo corpóreo; es decir, la encarnación en un mundo que no nos es del todo extraño y hostil.

2.1.2. La objetividad de la totalidad

Unida a la razón universal, se encuentra la objetividad como ese esfuerzo que hace el observador por ser neutral, fisiológicamente atento a todo aquello que se le presenta en el mundo. La objetividad de la totalidad es esa mirada que se hace frente al otro y lo otro que es externo sin afectarnos.

En la objetividad, por influencia de la obra universal, el individuo pensante comienza a tener una actitud verificacionista en aquello que hace, sospecha de lo que no es palpable a su organismo. Le cuesta pensar que existe un más allá que no le es encubierto, pero que, en la determinación de su ser, le parece imposible franquear sus territorios de finitud. Junto con la singularidad, la moral social ha sido englobada en la totalidad, en la alienación de la subjetividad; en ella (la subjetividad), la condensación de recorridos y memorias, las voces y aspiraciones colectivas y la trama de lenguajes y experiencias múltiples, quedan reducidas a una objetividad que sólo muestra lo visto mediante la argumentación formal, ocultando por ende todo aquello que le es imposible contener.

La experiencia en la totalidad no es ya una experiencia vivida, encarnada, sino una experiencia objetiva; experiencia que remite a la formalidad de lo pensante, de la

totalidad englobante, la obturación por excelencia. Se limitará así la experiencia-objetiva al equívoco de la alienación-trascendencia que tiene como fundamento último una corporalidad y su ambigüedad. Es decir, un cuerpo-objeto que desea finitamente el vacío existencial de la totalidad.

Con la experiencia-objetiva queda también reducida la historia a un tiempo absoluto, minimiza la singularidad a sincronía (tiempo ordenado). Por tanto, la historia que nos muestran los «historiadores» se remite a un sujeto de obras, de exterioridades, de hechos y explicaciones causales. El tiempo de la totalidad es la historia contenida en el *hecho* objetivo de lo sucedido que presenta el pasado como anecdótico y exótico de la experiencia humana. Es el tiempo localizado en el occidente de las luces, que se esparce y recoge los tiempos-otros reconocidos como asincrónicos e irracionales porque no responden a una lógica de verdad objetiva. Los tiempo-otros desaparecen, sólo existe el tiempo universal, el que cuenta la «verdadera» historia de cómo sucedieron los hechos. El tiempo *interior*, el tiempo que pertenece al hombre y la mujer singular, se obnubila y engloba en el tiempo universal. La interioridad y la singularidad quedan sacrificadas. Mediante la totalidad histórica, "los hombres tienen una vida interior *cerrada* a aquel que, sin embargo, aprehende de los movimientos globales de los grupos humanos (Levinas, 1977: 81).

2.2. Ruptura de la totalidad

Contenidos en la universalidad de la razón, en la experiencia-objetiva y en el tiempo universal que nos encasilla como individuos de obras *totales* y no de intencionalidades, podríamos preguntarnos entonces: ¿Qué hacer para pensar más allá de la totalidad?, ¿Cómo quebrar el recipiente objetivo que contiene la singularidad, la experiencia como acontecimiento y el tiempo interior de la historia? Cuestionamientos que intentamos desbordar en el presente apartado, los cuales se convierten en puntos de fuga para Levinas como posibles alternativas frente a la dicotomía «sujeto-objeto» en Ciencias Sociales, o, para el caso específico en cuestión: sujeto investigador-objetos a investigar.

2.2.1. El otro como absolutamente otro

Una de las posibilidades es empezar a cuestionar la distancia sujeto-objeto; es decir, el recorrido con el que el observador se dirige neutralmente al Otro. Mirar el recorrido mismo, es pensar cómo la trayectoria es constituyente de la relación y no sólo causalidad de la misma. Los seres no existen en la en-globalidad de la relación sino en el trayecto del sujeto con relación al Otro; de este modo, no existe una intencionalidad totalitaria de acomodación representacional del objeto, sino la significación del Otro en tanto es para un alguien, para un sujeto.

En este sentido, sujeto y objeto se encuentran implicados entre sí; son en la relación, en la coexistencia, sin pretensiones de alcance totalitario; apresar el objeto totalitariamente es caer bajo la trampa del contenido absoluto, de la verificación observacional más no remisional[15]. El objeto afecta al sujeto y hace parte de él, conservando de esta manera su alteridad, la originalidad de su ser.

Lo anterior implica ver al Otro como algo que se escapa del poder del sujeto, responde, más bien, a una experiencia y temporalidad que no le pertenecen, pero que a su vez lo lleva implicado y co-implicado como absolutamente Otro. Este rompimiento y desbordamiento de la relación totalitaria del ser, es para Levinas emergencia de posibilidades para que los "entes comprometidos en el ser y personales, [estén] convocados a responder por su proceso y, en consecuencia (…) entes que pueden hablar en lugar de prestar sus labios a una palabra anónima de la historia." (Levinas, 1977: 49).

Hablar desde esta perspectiva implica ser actor y constructor de una historia que rompe con el universalismo y se presenta como nacimiento de la interioridad – hecha manifiesta en el *secreto* de sujetos - la cual no hace parte del pensamiento total. Para ello, Levinas recurre al concepto de *excedencia* como algo que va más allá de la totalidad; o sea, que le es exterior, que se rompe y se fractura en su obturación al ser constitutiva en el interior de la totalidad, la historia y la experiencia. La excedencia por

[15] Son conocidos los ejemplos que la hermenéutica trae para demostrar la diferencia entre estos dos tipos de mirada: la cotidiana describe un mundo, un conjunto de significados y relaciones; la observacional describe las cosas y los otros en tanto distanciados del ser humano y por ello susceptibles de ser tomados como «objetos». El ver cotidiano es un ver remisional, en el trato con las cosas siempre nos remitimos a lo que hacemos, a lo que nos ocupa (Herrera, 2002: 4).

tanto es aquello que no se aleja de la experiencia y la historia sino que las recoge; ella rompe la vasija totalitaria del englobamiento que intenta apresar al Otro.

La exterioridad del Otro, ya no es la ambigua exterioridad objetiva de la verificación; es relacional, es la exterioridad que rompe con la objetividad para colocarse en el plano de la trascendencia, del respeto y la responsabilidad en la que se siente pasión (de padecer) por el Otro más allá de la imagen corporal con la que éste se presenta. Es una exterioridad que invoca a la trascendencia, a algo que sobrepasa el sentido fisiológico e ingresa a territorios donde se está co-implicado. Esta trascendencia, Levinas la expresa con el término de *Infinito,* el cual irrumpe violentamente como excedencia del ser respecto al pensamiento que pretende contenerlo. ¿Cómo el infinito fractura la totalidad? Para Levinas, el infinito es la posibilidad de salir del encantamiento; al respecto, intentaremos precisarlo sin el ánimo de agotar su interpretación.

2.2.2. Infinito: la ruptura como desbordamiento

Iniciamos haciendo referencia, como lo esbozamos anteriormente, que el objeto por excelencia no se presenta como adecuación al sujeto, lo que constituye su verdadero ser es su capacidad de *inadecuación;* aquí, la intencionalidad juega un papel importante para Levinas en tanto permite que la consciencia adquiera su nivel fundamental; "la intencionalidad supone ya la idea de lo infinito, la *inadecuación* por excelencia" (Levinas, 1977: 53).

En la medida que el sujeto se siente afectado por el Otro, la forma de relación cambia por cuanto la intención conlleva una experiencia, una forma de relación subjetiva en la que emerge con fuerza la responsabilidad en el dar cuenta de mi acercamiento a ese Otro. La representación no sería ya de distancia sino de relación en el que no se presenta una sola interpretación de lo visto o tocado, sino de múltiples interpretaciones, luces y *acontecimientos* que permiten develamientos insospechados gracias a la apertura del ser.

El infinito rebasa el pensamiento en un sentido distinto al de la adecuación. Esta (la adecuación) se evapora al carecer de categorías formales que acartonan o empaquetan al Otro. Lo *a-priori* formal es desbordado para dar emergencia a lo infinito de la relación,

es la posibilidad que tiene el sujeto de diluirse en ese Otro que se le vuelve extraño, pero que, al ser extraño, se torna inobjetable al verse también en aquello que quiere ver.

La idea de lo infinito cuyo *modo de ser* va más allá, hasta la infinición de lo infinito, se produce como revelación, como una puesta en mí, como

> el hecho inverosímil en el que un ser separado, fijado en su identidad, el mismo, el yo contiene sin embargo en sí lo que no puede contener, ni recibir por la sola virtud de su identidad. La subjetividad realiza estas exigencias imposibles: el hecho asombroso de contener más de lo que es posible contener (Levinas, 1977: 52).

Esta in-contención coloca al sujeto en esperanza de realización en tanto su capacidad se extralimita más allá de lo que las ideas formales dicen acerca de su ser; rompe con los aparentes niveles de igualdad social y lo muestra como constructor de una identidad que se sale de la mordaz tipificación del rol. Contener más de lo que se es capaz de contener, es poner en evidencia a la *totalidad* en su sedimentación objetiva y paralizante, carente de intencionalidad.

Ahora bien, contener más de lo que se es capaz de contener no significa abarcar o englobar con el pensamiento la totalidad del ser, si así fuera, se volvería atrás, en tanto es precisamente el pensamiento de la formalidad el que obturó el ser en su subjetividad; no es mediante categorías formales como el ser sale de su adecuación, no es con la explicación teórica como se da solución a la emancipación del ser, no es por la función interior del pensamiento constituyente; por el contrario, "contener más de lo que se es capaz de contener es en todo momento, hacer estallar los cuadros de un contenido pensado, superar las barreras de la inmanencia" (Levinas, 53)... de lo sedimentado.

En el infinito, la experiencia cobra valor, es constituyente del ser y no derivativa; por ser un pensamiento que desborda lo que piensa, es una experiencia que pasa de la objetividad a la experiencia implicativa en la inadecuación que se establece con el Otro, es la experiencia de la afectación; es la experiencia que nos permite comprender al Otro como absolutamente Otro y no como adición del ente formal. La experiencia implicativa es la que desborda el pensamiento y nos permite salir de lo establecido, vivir y sentir ese Otro y siendo Yo, poder ser Otro al fin; ello gracias a las riquezas que nos brinda la relación.

Para Levinas, el Otro es precisamente lo que no se puede neutralizar en un contenido conceptual, menos aún, en juicios de valor teórico; esto lo pondría a nuestra disposición y quedaría reducido al Mismo. Al no poderlo neutralizar, nos vemos en la imposibilidad de encontrar una manera distinta de relación, la indeseabilidad de alejarnos y acercarnos, lo inexplicable que exige una forma de relación distinta. El Otro como absoluto pasa a ser trascendencia anterior a toda razón y a todo universal.

Por último, lo infinito desborda el contenido casuístico de la historia universal; los lechos temporales se salen del río del tiempo universal; el desbordamiento empieza a inundar otras formas de ser y estar; la homocronía del tiempo se vuelve heterocronía; en la infinitud, cada ser tiene su tiempo, es decir, su *interioridad.* Esta interioridad se resiste a la *totalización.*

El tiempo pasa de ser universal a di-versal; en la emergencia de las temporalidades, los seres se pueden reconocer en su singularidad y con ella, cobran sentido procesos constituyentes como la memoria, el recuerdo, el olvido, lo vivido; en sí, el sujeto nace en su historicidad y se reconoce en ella, sale del anonimato; ya no es objeto de mercancía ni esclavo de un tiempo que le prevé lo que será de su existencia. La infinitud permite que las temporalidades de los seres se encuentren y se reconozcan como otras, sin ser domesticadas; reconocidas como posibilidad de encuentro y enunciación. Como diría Levinas: "todo momento del tiempo histórico, en el que comienza la acción, es, a fin de cuentas, nacimiento, y rompe, en consecuencia, el tiempo continuo de la historia" (Levinas, 53)

2.3. El otro como infinito

Los apartados precedentes han permitido acercarnos a algunas tesis de Levinas que, en la medida que cuestionan la totalidad caracterizan el concepto de Infinito, permitiendo que la experiencia adquiera un nuevo estatus y que el Otro desborde toda tematización. Sin embargo, aún falta por examinar en la propuesta levinasiana el modo de acceso al Otro y, si es posible, su comprensión.

En primer lugar, es preciso resaltar que Otro, para Levinas, no es algo que se da a nuestra conciencia y en ella quede atrapado; si en algo es enfático el autor es en proclamar que la relación del Otro al Mismo no se da en términos de identidad, como diciendo A = A, o como románticamente lo expresan los defensores de los Derechos Humanos: "todos somos iguales". Para Levinas "el Otro es el Otro. El Otro en tanto que otro, tal y como se expresó antes, se sitúa en una dimensión de altura y de abatimiento – glorioso abatimiento – tiene la cara del pobre, del extranjero, de la viuda y del huérfano y, a la vez, del señor llamado a investir y a justificar mi libertad" (Levinas, 1977: 262).

En segundo lugar, brota de la misma cita mencionada una consideración preponderante: la relación con el Otro no puede vivirse en el anonimato, exige que tanto yo como el Otro nos enfrentemos existencialmente, más allá de un tercero, que lo único que hará, será abarcarnos como espectador y, en esa medida, sólo daría fe de nuestro encuentro hasta no verse implicado en la experiencia originaria del encuentro.

De lo anterior aparece como conclusión que, al ser la relación Yo – Otro un encuentro que se testifica en la experiencia, no hay posibilidad de abstraer a ninguno de los participantes; por el contrario, la relación original es constatada en el cara-a-cara mismo que la constituye. Atendiéndonos a los anteriores enunciados, este apartado final reflexionará sobre la importancia del Rostro en el encuentro con el Otro, el saber que de la epifanía del Rostro brota y la modificación que del discurso debe hacerse en tanto revaluación del lenguaje.

2.3.1. El otro, la mirada, la luz

Hay múltiples imágenes que nos arroban (aunque cada vez estén pasando más inadvertidas): el mar que supera los alcances de nuestros ojos, la tarde que muere abrigada con variados y extraños colores, el verde intenso de los prados en las mañanas despejadas... Estos espectáculos han ido transitando por nuestra mirada con tanta frecuencia que se nos han vuelto ordinarios y, en esa medida, ni siquiera les dedicamos un segundo de admiración.

De igual forma, pasan frente a nosotros cantidades de rostros de todos los tonos, formas y expresiones; se ofrecen a nuestra mirada e, igualmente, nuestra actitud natural ha

hecho que pierdan toda novedad, no importando si es un compañero de trabajo, alguien que nos presta un servicio e, incluso, los seres que más amamos. Los rostros se han vuelto tan habituales como los demás seres (por no utilizar «objetos») que conforman nuestro cuadro perceptivo. Es precisamente esto, lo que ha permitido totalizar aquello que se presenta a los sentidos, volverlo objeto de estudio, incluso lo humano.

La pregunta muy puntual de Levinas es: "¿en qué señala la epifanía como rostro, una relación diferente de aquella que caracteriza a toda nuestra experiencia sensible?" (Levinas, 1977: 201). Como en las preguntas complejas, esta encierra un supuesto: el rostro del Otro exige una mirada distinta ha como se mira el árbol, la casa o un pájaro que se desplaza en el firmamento. En la sola pregunta que lanza Levinas se encierra toda su postura vital.

Lo primero que señala Levinas, como buen fenomenólogo, es que nuestra conciencia está volcada hacia los objetos que se muestran a la conciencia. ¿Círculo vicioso? No, intencionalidad: "nos encontramos siempre ante las cosas, el color es siempre extensión y objetivo, color de un vestido, de una hierba, de una pared, el sonido es ruido del coche que pasa, o voz del hombre que habla" (Levinas). A tal sensibilidad, Levinas agrega un elemento nuevo: el "gozo". Este concepto le sirve para diferenciar la objetivación, con la que generalmente se mira al mundo, de aquello que corresponde a una mirada afectiva: "la sensación recobra una «realidad» cuando se ve en ella, no el correlato subjetivo de cualidades objetivas, sino un gozo «anterior» a la cristalización de la conciencia" (Levinas, 202). Por ende, sólo en la mirada afectiva, se nos manifiesta gozoso el ser del otro.

Aunque creamos que en la visión sólo dos elementos entran en juego: ojo y cosa, Levinas agrega otro elemento recurrido de la poesía platónica: la luz. No podríamos ver el objeto a secas, lo que vemos es al objeto en la luz. Lo más curioso es que al mirar el objeto, no miramos la luz, esta aparece como el espacio vacío donde los objetos se dan. Sin embargo, la luz no es una "nada", aún en el vacío, en la ausencia de todo objeto particular, *hay* el vacío mismo. La luz a la que aquí se refiere Levinas es aquella que otorga una significación; en otras palabras, la visión se abre en una perspectiva y, de esa manera, se vuelve horizonte. Así pues, la luz condiciona las relaciones entre datos. No puede pretenderse, entonces, ver de frente y totalmente los objetos pues estos sólo se

dan lateralmente al Mismo. Cuando se olvida el *hay* (espacio iluminado que asegura la condición de la significación de las cosas en el Mismo), la visión se satisface en lo finito en desmedro de lo infinito.

Si retornamos a la crítica que hace Levinas de la totalidad, tenemos a esta como la mirada que se da a la fachada de un monumental edificio. La perspectiva físico-matemática, no toma su sentido del horizonte en el que recibe los objetos, sino de etapas que parten de lo sensible. Por tal motivo, las ciencias que brotan de esta perspectiva, se centran sólo en la forma del edificio, a sabiendas de que este guarda en su interior un silencio. Tal metáfora lleva a comprender que la alteridad no se da en la forma porque sí "bajo la forma, las cosas se ocultan" (Levinas, 1977: 206), cuánto más el Otro, en su infinitud, trasciende toda fachada.

En conclusión, nuestra relación con el Otro no se da de un modo abstracto sino que nos compromete existencialmente; nuestra mirada hacia el Otro exige estar en un plano trascendente, donde la sensibilidad no sea la determinante, sino donde el Otro se muestre a la mirada pero no se revele en ella, donde su Rostro no nos deja indiferente.

2.3.2. Rostro y palabra: la manifestación del infinito

Tal y como terminó el párrafo anterior, podríamos empezar reafirmando lo dicho: "el rostro está presente en su negación a ser contenido" (Levinas, 207). La postura de Levinas es muy radical: podría suponerse que al Otro no lo reconozco como Otro, en tanto que singularidad, pero me sería lícito englobarlo por pertenecer a la misma comunidad de género que el Mismo; pero no. La alteridad del Otro, si quiere conservarse como tal, debe darse en la trascendencia que no es más que la visión del Otro como *infinitamente extranjero*[16].

El rostro del Otro, juega en todos los casos un papel preponderante en el acercamiento. Por un lado, está el rostro que me exige una mirada distinta, más cercana a la

[16] Para comprender mejor el concepto que Levinas maneja de extranjero, presentamos in extenso la siguiente cita: "Lo absolutamente Otro es el Otro. No se enumera conmigo. La colectividad en la que digo "tú" o "nosotros" no es un plural del "yo". Yo, tú, no son aquí individuos de un concepto común. Ni la posesión, ni la unidad del número, ni la unidad del concepto, me incorporan al Otro. Ausencia de patria común que hace del Otro el extranjero; el extranjero que perturba el «en nuestra casa». Pero extranjero quiere decir también libre. *Sobre él no puedo poder.* Escapa a mi aprehensión es un aspecto esencial, aún si dispongo de él. No está de lleno en mi lugar" (p. 63).

contemplación; por otro lado, en el rostro aparece, se manifiesta, se expone el Otro. El concepto que utiliza Levinas para nominar este desnudarse es: "epifanía"[17].

Podría sospechar alguno que, si bien el Otro se expone, ¿no se corre el riesgo de ser visto por nuestros ojos?; en otras palabras, ¿podemos ver del Otro algo más allá de lo que nuestros ojos ponen en él? Ha quedado confirmado a lo largo de los distintos fracasos de las ciencias objetivas, que la supuesta neutralidad teórica fue una ilusión. N. R. Hanson, Filósofo de la Ciencia, por ejemplo, sostiene que: "los receptores de señales ópticas, no importa lo sensibles y exactos que sean, no pueden proporcionar todo lo que se necesita para observar la resistencia eléctrica. Se presupone también un *conocimiento*: la observación científica es, por tanto, una actividad «cargada de teoría»" (Hanson, 1977: 13). En tal caso, ¿es posible ver al otro como infinitamente Otro?

Una salida no extraña a la filosofía podría servirnos para romper esta aporía solipsista (en el sentido de que no vería al Otro sino que el otro sería un reflejo del Mismo); se trataría simplemente de decir: "tenemos que situarnos en un plano distinto, en el plano de la trascendencia". Pero, ¿acaso no está cansada la sociedad de tantas elucubraciones? El camino elegido por Levinas, si bien exige situarnos en el campo de lo trascendente, involucra un elemento que sirve de puente entre este y lo inmanente: el lenguaje.

El lenguaje es lo único que permite establecer la diferencia absoluta; o sea, en el lenguaje el Otro puede manifestarse como infinitamente Otro. ¿Cómo caracteriza Levinas el lenguaje? En primer lugar, "el lenguaje es una relación entre términos separados"; en segundo lugar, aunque la palabra del Otro aparezca a mí como tema, su presencia no se reabsorbe en su jerarquía de tema; en tercer lugar, al no poderse tematizar al Otro en su discurso, el Otro "surge inevitablemente detrás de lo dicho"; finalmente, palabra no significa necesariamente ruido: "la palabra se pronuncia aún en el silencio" (Levinas, 1977: 208).

De la concepción del Otro en tanto manifestado en el Rostro y el lenguaje pueden extraerse importantes reflexiones:

[17] Este término podría entenderse, atendiendo a su etimología, a la presentificación del Otro como "manifestación". El término ha adquirido matices sagrados; por lo que la "epifanía" levinasiana podría definirse como la revelación del Otro, entendido este como dotado de "santidad" o absoluta separación

a. El rostro impele a una respuesta, nos cuestiona, exige no pasar inadvertido. Si bien la palabra que sale del Otro permite la relación con el Mismo, esta no queda englobada en la esfera del Mismo, la presencia del Otro desborda cualquier afán tematizador, instaura su jerarquía de infinito.

b. Pero, de inmediato, esta relación Yo – Otro, generada en la visión del rostro, sólo es posible desplegarla en su autenticidad sobre un terreno ético. En cuanto infinito, el "rostro se niega a la posesión, a mis poderes" (Ibíd., p. 211). El primer movimiento que surge de ver al otro es el interés por descifrarlo; por tanto, el reconocer al Otro como no-tematizable, no es una debilidad; es, por el contrario, un desafío a nuestro poder. Frente a este desafío, el Yo puede pensar en la aniquilación del otro, "El Otro es el único ser al que yo puedo querer matar" (Levinas, 1977: 212).

   En esta instancia definitiva, cuando el cañón apunta al Rostro, este, en medio de su "desnudez y miseria", grita la imposibilidad del acto y "me opone no una fuerza mayor – una energía evaluable y que se presenta a la conciencia como si fuese parte de un todo – sino la trascendencia misma de su ser con relación a este todo; no un superlativo de poder, sino precisamente lo infinito de la trascendencia" (Levinas, 1977). En este contexto, toda violencia fracasa pues ni en el homicidio podemos dominar al Otro: la tortura desgarra, pero el rostro débil hace entender al verdugo que, más allá del dolor, ha triunfado en su absoluta Trascendencia.

c. Finito e infinito no se oponen como si fueran polos de una relación: "Lo infinito supone lo finito que amplifica infinitamente" (Levinas, 209). Las viejas disputas sobre el objeto o el sujeto de la ciencia –en especial de las ciencias sociales – tiende a romperse mediante el "recibimiento del rostro". El Otro, en la epifanía del rostro, nos señala la idea de lo Infinito; nuestro pensamiento, atado a lo finito, es desbordado en su capacidad. No es que Yo y Otro se opongan y, en la contradicción, surja una síntesis. En la relación, el Yo aprende del Otro sin ser contrariado, por lo que el recibimiento se da en la socialización.

Lo anterior, nos ha permitido mostrar, tangencialmente, cómo en Levinas el término Infinito no se convierte en un pretexto ideológico para defender la inagotable existencia de una entidad; por el contrario, es un esfuerzo honesto por situar el Infinito en el ser de carne y hueso, con un rostro que demanda una respuesta, una voz que no se agota en lo dicho y una responsabilidad en la acogida. Queda, finalmente por reflexionar sobre si, en estas condiciones, es posible un conocimiento del Otro o, por el contrario, estamos condenados a la incertidumbre. De la respuesta de este interrogante, dependerá la adopción de distintas posturas epistémicas en las ciencias sociales.

2.4. Rostro y Significación

Para Levinas, la expresión del rostro del Otro se distancia de aquellas manifestaciones cuyo interés es presentarse a una conciencia que tendría como fin unir los términos "entre sí para establecer, a través de la distancia, las partes adyacentes en una totalidad, en la que los términos que se confrontan reciben ya su sentido de la situación creada por su comunidad, la cual, a su vez, debe la suya a los términos reunidos" (Levinas, 1977: 215). A este tipo de práctica la denomina "círculo de la comprensión" y, agrega, no es el acontecimiento original de la lógica del ser.

¿Cómo sustenta Levinas este planteamiento? En primer lugar, el hecho de recurrir al rostro, precisamente excluye la necesidad de un rostro que debe interpretarse. La expresión del rostro da testimonio de sí mismo y, a su vez, valida este testimonio. La inteligibilidad no depende, entonces, de quien acoge el rostro, el rostro en su epifanía da el inicio, el principado, la soberanía real "que manda incondicionalmente". Más aún, si no se diera la expresión, el lenguaje quedaría reducido a un análisis mental, un juego de conceptos que carecería de solidez, de su fuente originaria. Si se entiende el lenguaje como cambio de ideas sobre el mundo, como lugar que alberga las vicisitudes de la sinceridad y la mentira, puede entenderse cómo este sólo es posible cuando "la palabra renuncia precisamente a esa función de acto y entonces vuelve a su esencia de expresión" (Levinas, 215).

En segundo lugar, Levinas deja claro que si bien el lenguaje nos permite un más allá de la apariencia, este no nos da la interioridad del otro. Sería iluso pensar que a través del diálogo podemos aprehender la infinitud de una persona; si así fuera, el Otro no tendría

opción de mentir; sin embargo, precisamente, la mendacidad es posible porque la libertad del Otro se conserva en el lenguaje. Pero, y esto es lo valioso del encuentro con el rostro, la "mentira y veracidad suponen ya la autenticidad absoluta del rostro, hecho privilegiado de la presentación del ser extraño a la alternativa de la verdad y no – verdad, que desbarata la ambigüedad de lo verdadero y lo falso" (Levinas). En este contexto, la epifanía del rostro es una "palabra de honor" que bloquea toda sospecha en tanto que todo signo verbal está puesto en un lugar privilegiado, allí donde alguien significa algo a algún otro.

En tercer lugar, se ha dejado de lado – cuando no aparentemente recriminado – la participación del Mismo en el encuentro. Nada menos alejado al pensamiento de Levinas que una aniquilación del Mismo en la relación; nadie más contundente que él en propender por la identidad tranquila del Mismo, la cual implica llenura, libertad, independencia. No es que el Otro violente al Mismo, no es que para contemplar su infinitud el Mismo tenga que negarse, como si el Otro se situara en un plano de autoridad o como si fuese un ser sobrenatural al que habría que subyugarse. En la relación, el Otro "permanece al nivel de quien lo recibe, sigue siendo terrestre. Esta presentación es la no-violencia por excelencia, porque, en lugar de herir mi libertad, la llama a la responsabilidad y la instaura" (Levinas, 216).

Los tres argumentos planteados permiten concluir que, a diferencia de lo que tradicionalmente se cree, el signo no nos lleva a la significación; es la significación la que hace posible todo signo. Significación aquí no está tomada en sentido lejano, es ni más ni menos que el cara-a-cara, el encuentro original. En la relación cara-a-cara, no hay que buscar un sentido, pues "el sentido es el rostro del otro y todo recurso a la palabra se coloca ya en el interior del cara-a-cara original del lenguaje" (Levinas, 220). Si ya no es la subjetividad trascendental la que tiene el privilegio de constituir el sentido del Otro, pues al ser Infinito le queda imposible, de lo que se trata, entonces, es de romper con su hegemonía totalizadora, descentrarla, abrir la posibilidad de fundar estructuras partiendo de la sociedad, de "la humanidad en los ojos que me miran" (Levinas, 222). La razón única, fuerte y neutra, queda iluminada y en esa luz retrocede para dar paso al pluralismo como condición esencial de la razón.

Pero, no podemos terminar este último apartado sin dar respuesta al interrogante con el que se terminó el anterior, a saber: la cuestión de la posibilidad de un acercamiento al Otro. Frente al idealismo de la totalidad, Levinas asegura que el otro no puede plantearse como un concepto. Bastante ha insistido en que el Otro se manifiesta en el rostro que enuncia la exterioridad inviolable. Todo idealismo, toda conceptualización del Otro no es más que universalizarlo, volverlo algo tan abstracto que se pierda en él todo rasgo diverso. El idealismo, por tanto, elimina el lenguaje en la medida en que los interlocutores renuncian a su unicidad, no al desearse uno al otro, sino al desear lo universal:

> *El lenguaje equivaldría a la constitución de instituciones razonables en las cuales lleva a ser objetiva y efectiva una razón impersonal que ya se abre en las personas que habla y sostiene ya su efectiva realidad: cada ser se coloca aparte de todos los demás, pero la voluntad de cada uno o la ipseidad, consiste, desde el comienzo, en querer lo universal o lo razonable, es decir, en negar su particularidad misma* (Levinas, 1977: 230).

¿Estamos, pues, destinados a considerar al Otro en las vías meramente especulativas? El planteamiento de Levinas, si bien desenmascara el idealismo, no deja el terreno abonado para todo tipo de palabrería. Pocas líneas más allá afirma que "la protesta contra la identificación de la voluntad en la razón no se complace en lo arbitrario" (Levinas, 231); en otras palabras, no basta una negación del sistema y la razón, como si hubiera que recibir al Otro en una actitud diferente a la que somos en tanto hombres. La alteridad tiene la certeza de la excedencia que, aunque lleva a cabo la infinitud de lo infinito, testimonia la certeza de que previa a toda polarización está originariamente una subjetividad volcada a los otros; si la subjetividad se establece como ser separado en relación con otro absolutamente Otro, es en el rostro donde encuentra toda significación y donde se da el surgir mismo de la racionalidad.

El pensamiento de Levinas es una protesta frente a aquellos afanes idealizadores, ya que no pueden servir como patrones ontológicos a la vida, al devenir, al Deseo, a la sociedad. La vida del Otro no se puede agotar en la categoría del ser ontológico; es, como lo dirá magistralmente en una obra posterior, *de otro modo que ser o más allá de la esencia*[18]*;* es decir, una superación de todo reduccionismo. La epifanía del rostro, el encuentro cara-a-cara, no son ningún escándalo para la razón; por el contrario, son los

[18] Obra posterior a *Totalidad e Infinito* donde se aborda principalmente las temáticas del lenguaje, la sensibilidad, la sustitución y la subjetividad.

actos originarios de toda razón, aquellos que legitiman el lenguaje y, en ese sentido, los significantes primarios de todo conocimiento, en especial, del conocimiento de lo humano.

Esta sección pretendió abrir nuevos horizontes a partir de la actualización que hace Levinas del concepto de intencionalidad, donde se invita a las Ciencias Sociales a dejar el juego de buscar una objetividad positivista; propone asumir la compleja infinitud del ser humano como algo que no se agota en categorías fijas, únicas, definitivas; por el contrario, el investigador está co-implicado con lo investigado, cada mirada conlleva la alegría de un nuevo descubrimiento, un co-nacimiento, a la vez que denuncia que todo encuentro desborda los límites de la relación.

Para ello, se mostró cómo la palabra sobre el ser humano tiene que estar pronunciada mirando el rostro del Otro; el rostro es quien valida mi discurso. Todo discurso pronunciado de espaldas al Otro, así sea útil, es un discurso falto del compromiso y, en ese sentido, un discurso ajeno al hombre y mujer concretos. En fin, este debate es con la aspiración de proponer salidas a la difícil tensión bipolar entre el sujeto y el objeto en las Ciencias Sociales; al menos, se dejó al descubierto muchos mojones que conlleven a auténticos acercamientos al misterio del encuentro humano.

3. MOTRICIDAD HUMANA: RE-EXISTIENDO DESDE EL CUERPO[19]

A manera de introducción

La Ciencia de la Motricidad Humana (CMH) viene constituyéndose en una posibilidad para ponernos con intencionalidad en un mundo que no nos es extraño, en tanto busca romper los dualismos cartesianos que hemos heredado de la cultura occidental; intentamos salir de la costra bipartita que nos separa; parecemos incrustados en almejas que nos mantienen en la reductividad; educados sólo en lo físico, dejando de lado el resto de lo que somos: percepción, pensamiento, razón y emoción. Sentimos que el lastre cosificante de lo físico pesa sobre nuestras espaldas, nos atosiga, nos ahorca y cierra posibilidades de concebirnos como seres en situación, en un mundo temporalizado que se define cada vez menos por la eficiencia y la eficacia.

La preeminencia en lo físico, amarra toda tentativa de búsqueda existencial de ser cuerpo, nos impide percibir la vida desde la sensibilidad. De saber y comprender[20] que estamos hechos de algo más que de cuerpo en movimiento; ¿acaso el cuerpo se compone sólo de músculos y huesos?, él también es emoción, afecto, pensamiento y accionar de nuestra vida. Salir del paradigma de la simplicidad (dual, cartesiano) como lo llama Manuel Sergio (1999), no es tan fácil como él y todos lo hemos intentado; su propuesta de CMH surge como un problema ontológico, epistémico y político frente a la equívoca concepción de cuerpo-físico, como movimiento intencional de trascendencia (superación). Tiene en cuenta la intencionalidad que emerge de la consciencia a partir de una fenomenología del sentido... "es una nueva ciencia humana donde el hombre y mujer surgen como ser, consciencia y valor" (Sergio, 2006).

La propuesta de este filósofo posee más o menos tres décadas (1979-2006), tiempo en el que se propone hacer un cambio de paradigma frente a cuatrocientos años de cosificación humana, de percibir el cuerpo como agregado del alma, como operatividad

[19] Una parte del presente escrito fue presentada como comunicación del doctorado en el VIII Congreso Internacional de Fenomenología celebrado en Valencia los días 25-28 de octubre de 2006, bajo el título de "Motricidad Humana: ¿Cultura del cuerpo o cuerpo cultural?" (Jaramillo, 2006b).

[20] Para Max Neef (2005), sólo sabe el que comprende aquello de lo cual hace parte, no se comprende algo de lo cual nos separamos, se puede conocer algo teóricamente mas no comprenderlo.

mecánica de un imaginario[21] moderno o de modernidad. La lógica ambivalente de cuerpo – alma ha operado no sólo en la Educación sino también en el ámbito cultural, científico, económico y social del ser humano; los conocimientos disciplinares se han construido a partir de una concepción de orden, equilibrio y progreso de vida ilustrada que coloca al hombre (varón) pensante como dueño y señor del universo. Por tanto, no se puede esperar de forma inmediata un cambio, un giro de 180° de ser cuerpo, sensibilidad y experiencia como fuente consciente de emancipación de ser en el mundo. Sin embargo, en los últimos años, disciplinas como la filosofía, la historia y la sociología entre otras, empiezan a reconocer que su hechura, su contenido y envoltura, tiene como basamento una ciencia encarnada (Trigo, 2004), una subjetividad; como diría Prigogine (1994): "lo subjetivo surge de todo, a la vez que forma parte de ese todo"

El imaginario cosificante del cuerpo (como anexo del alma), no ha sido meramente un problema del pequeño universo de una disciplina, ni siquiera de la Ciencia y la Filosofía. La reductividad del cuerpo es y ha sido un virus que se ha inoculado en la vida cotidiana de nuestros territorios; en el *sentido* que el hombre y la mujer le han otorgado a los objetos, a sus congéneres y a las relaciones que se establecen entre ellos. La dualidad se ha convertido en una *epidemia* que poco a poco se fue "normalizando", primero en Occidente (Europa y Norteamérica), después en casi el resto del planeta. Así, se nos hizo normal, a partir de nuestra historicidad, concebir el cuerpo como objeto de domesticación, consumo y producción; domesticado para la competencia por aparatos tecnológicos llamados escuelas; moldeado y modelado como músculo carnoso que se abulta con silicona y ejercicio físico para la venta, como objeto de placer[22]; y transformado en producto de trabajo por sociedades capitalistas-excluyentes que diseñan dispositivos de control para seguir en el poder, como una estrategia de producción.

[21] Para Castoriadis (1996), el imaginario es una constitución activa, o sea, es una creación de los sujetos donde el interés no está en el descubrimiento sino en la constitución de nuevas formas de entender y explicar las realidades. En los imaginarios, las realidades se desplazan desbordando lo preexistente, lo previsto, lo que es considerado como real.

[22] Como ejemplo, sugiero leer la novela "*Sin tetas no hay paraíso"* de Gustavo Bolívar Moreno. El autor expone como algunas mujeres consiguen dinero para hacerse una cirugía estética, ello aunado a la edad menor de las mujeres (EL ESPECTADOR, 30 de Julio al 5 de agosto, 2006 – Sección Arte & Gente).

Los estudios sobre el cuerpo se han encargado de extender y reproducir el concepto dual de cuerpo en cada una de nuestras instituciones escolares y no escolares, en la cultura y la sociedad en general; el imaginario social lo ha reducido como simple gregario de la razón. Nuestra concepción de mundo, de vida, de ser humano, del sentido, ha sido un problema de cómo nos instalamos frente a aquello que queremos comprender, cómo sentimos y nos sentimos respecto a lo que nos rodea; para el caso específico, si tenemos o somos cuerpo. Esta situación nos interpela a indisciplinarnos, a no seguir ubicándonos en el mundo sólo desde nuestra disciplina; será mejor abrir la brecha, andar y desandar, dar nombre a lo in-nombrado e intentar nombrarnos de otra manera; es pensar epistémicamente, que en palabras de Zemelman (2005), es tener la capacidad de plantearnos problemas más allá de contenidos teóricos...de cuerpo.

3.1. La Motricidad: como posibilidad para re-existir desde el cuerpo

¿Cómo enfrentar desde la Motricidad Humana la noción de un cuerpo que vive, siente y transforma mundo? Cuestionamiento difícil de resolver, en tanto académicos de esta nueva ciencia, nos toca empezar por ir demostrando, a partir de investigaciones, encuentros, eventos, teorías y saberes, de qué forma el antiguo paradigma ya no nos alimenta, no nos nutre, cómo nos sentimos inanes respecto al querer expresarnos desde lo que somos como seres hologramáticos[23] y no simplemente desde la razón.

No se trata de cerrarnos desde el juicio acusatorio de decir que el anterior paradigma no servía; sino irnos mutando con-sentido, mirando nuestros quiebres como seres en formación, valorando, sobretodo, aquello que ha sido piedra de tropiezo para no volver a resbalar. Por tanto, reconocemos que al lado del paradigma de la CMH se encuentran otros como el intercultural, que intenta sobreponerse al proyecto homogeneizante de modernidad/colonialidad traído de Occidente (Walsh, 2005); el pensamiento de orden superior propuesto por Lipman (1997) y la Práctica Reflexiva propuesta por Shön (1992, 1998) donde intenta fusionar pensamiento crítico y pensamiento creativo; así se pudieran citar una serie de saberes que se han construido como paradigmas igualmente

[23] Para Giraldo (2004), un holograma es una imagen en la que cada punto contiene la casi totalidad de la información sobre el objeto representado. El principio hologramático significa que no sólo la parte está en el todo, sino que el todo está inscrito, en cierta forma en la parte. De este modo, la célula contiene en sí la totalidad de la información genética, la sociedad en tanto que todo, por mediación de su cultura, está presente en la mente de cada individuo.

válidos al de la Motricidad Humana. Seríamos ingenuos y hasta ilusos pretender resolver un problema que no sólo ha sido objeto de estudio de la Educación, ni de la Motricidad Humana, sino de las disciplinas en general.

La Motricidad humana es un paradigma distinto al que nos ha planteado la ciencia moderna; éste se asienta en las bases de la Complejidad propuesta por Morin y otros como Ilya Prigogine; por ejemplo, este ultimo considera como ante la omnipresencia de la repetición, la estabilidad y el equilibrio, nos encontramos en un mundo complejo de inestabilidad, evolución y fluctuaciones; es decir, estamos en el pasaje

> *de un universo geométrico a un universo narrativo, donde el problema central es el del tiempo. Por lo tanto la naturaleza y los seres humanos no están separados y mucho menos son extraños entre sí.... No es que los equilibrios no existan, sino que son fenómenos excepcionale*s y *transitorios. Todas las estructuras con el tiempo se mueven alejándose del equilibrio, lo subjetivo surge de todo, a la vez que forma parte de ese todo... Las interacciones dentro de los sistemas son continuas, y esa comunicación constituye la irreversibilidad del proceso, creando correlaciones cada vez más numerosas. No sólo los humanos, la materia también tiene memoria* (Prigogine, 1994: 189).

La Motricidad se plantea como un quiebre epistemológico desde la multi-dimensionalidad de los sujetos, como inestabilidad ante los equilibrios que han operado en el cuerpo a partir de una razón instrumental; quiebre frente a la cosificación y totalización objetiva que adecua como representación el objeto al sujeto; se instala como emancipación de un cuerpo intencional-encarnado.

Sergio (1999) define la Motricidad como intencionalidad operante y como virtualidad para el movimiento centrípeto y centrífugo de la personalización en busca de la trascendencia. Feitosa (2006: 105) resalta de esta definición dos términos: La *Virtualidad* entendida como apertura a todos los posibles y el de Intencionalidad como consciencia, voluntad, libertad y elección. Ampliaré los términos de virtualidad e intencionalidad a fin de desarrollar la relación entre cultura física y motricidad, a su vez, cómo la Motricidad puede volverse una oportunidad de desbordamiento corpóreo en nuestras comunidades escolares y no escolares. El término de trascendencia será tema de otro encuentro como estos.

3.1.1. De la Virtualidad al posicionamiento del lugar

La Motricidad Humana no sólo se circunscribe a escenarios específicos e institucionalizados como la Educación Formal, llámense esta escuela, colegio o universidad; sino que es parte de la vida misma del sujeto; es una capacidad más con la que todos los seres humanos nacemos y que se desarrolla al igual que el resto de capacidades en el diálogo con otros; es decir, es la propia manifestación de la vida en sus distintos modos de expresarse e impresionarse en ese diálogo yo-otro-cosmos. Su *intención* es la toma de consciencia desde la vivencia (sensibilidad) y su *fin o propósito* es el desarrollo humano de cara a la trascendencia (Jaramillo y Yanza, 2005).

La motricidad se contextualiza y desarrolla en los distintos territorios y pueblos del planeta, ya que en cada lugar geográfico existen diferentes cosmovisiones y relaciones de ser en el mundo en la trilogía yo-otro-cosmos. De este modo, construir conocimiento desde la motricidad, es atreverse a entrar en mundos posibles y no solamente el propio. Mucho más en una sociedad global; en una sociedad de la información donde las formas y estilos de los mensajes expanden los territorios de su posición; la motricidad asume el espacio como el lugar de situación, donde el sujeto ingresa a procesos de consciencia a partir de un aquí y un ahora; o sea, lo coloca en situación en la que el cuerpo se abre a diversos contextos, sensibilidades y lenguajes (Murcia, Jaramillo, Camacho y Loaiza, 2005).

El espacio no es el lugar, ni el mapa es el territorio; tanto lugar como territorio son lugares significados por los sujetos que crean y se recrean culturalmente en la simbolización de sus recorridos; el territorio y los lugares se encuentran saborizados por las memorias colectivas y los múltiples lenguajes encontrados; el lugar es el nicho donde se crea el humus que da vida a saberes que se propagan por contagio en una comunidad, lugares que a su vez construyen territorios que se salen de lo superfluo y transitorio.

La motricidad indaga por esos lugares que el sujeto recorre y apropia como suyos; lugar como *estancia* en el mundo que consiste en morar, en identificarse existiendo, «*allí en lo de sí*»*;* es decir, en lo que es mío. Una morada, una casa para habitar, para hablar de

sí; no como continente o espacio vacío donde se le hace imposible escuchar-se, sino como lugar donde *puede*; donde, dependiendo de una realidad que es otra, es a pesar de esta o gracias a ella…libre. "Para él, es suficiente caminar para apoderarse de todo, para apresar y hablar de lo apresado; todo está a su disposición, todo le pertenece con la aprehensión original del lugar, todo le es com-prendido" (Levinas, 1977: 62). Caso de los jóvenes que practican actividades asociadas al riesgo y la aventura, o como los carnavales y fiestas populares que hablan de lugares de encuentro para enamorarse, para nacer...para morir.

Pero el cuerpo es también el lugar para el acontecimiento y el encuentro, para ser *infinitamente* Otro en un mundo que nos pertenece como familiarización y significación; un cuerpo que se deja permear, que se muta en la socialización, que escribe y se deja escribir, que percibe la realidad vivida desde la piel. El cuerpo es lugar de recorrido por donde transitan las múltiples sensaciones que le permiten co-construir mundo, verse en medio de lo otro y con los otros pero siendo Otro al fin; ante todo, el *sujeto encarnado* posee la capacidad de decidir y reconocer-se en un con-texto que le pertenece a la manera del *yo puedo*, lo cual no es una experiencia de tipo objetivante sino novedosa, ya que siente "el cuerpo como propio, cuyo acontecimiento fundamental está en el hecho del tenerse; es decir, de tenerse a sí mismo como el cuerpo que se tiene sobre sus piernas" (Levinas, 1967: 166).

La motricidad no indaga por una cultura que dice llamarse física (Cultura Física), por cuanto lo físico implica ver el cuerpo como objeto de representación; es decir, como totalidad objetiva. Desde la motricidad, el cuerpo es significación a través de los signos; es decir, no son los signos los que hacen posible la significación, es la significación la que hace posible todo signo (Aguirre y Jaramillo, 2006). El cuerpo significa el espacio para hacerlo lugar y territorio en medio de la cultura. Esto nos hace entender la cultura no como modo de vida, sino como *"ese conjunto de procesos sociales de significación, o, como el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social"* (García Canclini, 2004: 34).

En medio de la virtualidad, de hacer de este mundo otros mundos posibles, la cultura como hontanar de significación hace que el sujeto se exprese en su corporeidad para re-inventar maneras otras (no otras maneras como suma a las ya existentes) de existir, o

sea, para re-existir en medio de prácticas cotidianas, una de estas pueden ser los juegos populares, las manifestaciones artísticas, las clases escolares y muchas otras más; pretextos para que el cuerpo signifique y de sentido a lo hecho y no que el hecho lo signifique a él.

Porque no existe una cultura del cuerpo o cultura física sino un cuerpo cultural, entendido lo cultural como ese campo de tensiones en las diversidades y las diferencias asumidas colectivamente; como "el choque de significados en las fronteras…como redes frágiles de relatos y significados tramados por actores vulnerables en situaciones inquietantes como las bases de la agencia y la intencionalidad en las prácticas sociales corrientes" (Ortner, citado por Canclini, 2004: 39). Lo cultural como algo que sucede en lugares de conflicto, como un proceso político, como posibilidad para el enfrentamiento y la negociación. El cuerpo-sujeto es confrontado, y a pesar de las diferencias presentes con otros, siempre se inventa desde el encuentro y el lenguaje una manera distinta de existir.

A través de la motricidad interesa como ese sujeto encarna y escribe esas significaciones en su piel; como acontece como territorio y cómo crea con otros una subjetividad colectiva en procesos de objetivación (Zemelman, 1997). Ello nos coloca en el reto de re-pensar o re-corporar programas académicos para rastrear rutas, levantar genealogías y re-situar disciplinas tejidas sólo desde lo físico-cósico y aventurarnos, quizás, a construir desde el sujeto que significa lo que quiere y desea encarnadamente.

> *Hoy el imaginario de cuerpo aparece como el objeto de distintas inspiraciones y manipulaciones científicas y tecnológicas, pero también es meta de nuevas prácticas de comunicación. Los jóvenes acuden a múltiples incisiones corporales en formas de tatuajes o aretes en distintos lugares de su anatomía, hasta perforaciones en las lenguas y ojos* (Silva, EL TIEMPO; 2004).

Es el cuerpo-territorio que emerge desde lo emocional, que reacciona frente a instituciones establecidas como la escuela, la familia y la iglesia, las cuales siguen aferradas a dualismos que lo expulsan de su sensibilidad, de percibir el cuerpo como apertura de mundo.

3.1.2. La intencionalidad: una oportunidad para ponernos en situación

Porque no estamos en el mundo sino que somos del mundo, nos encontramos en medio de las cosas, ellas se nos aparecen, nacen ante nosotros, esto permite identificarnos y diferenciarnos en medio de ellas, por un momento nos vemos parte de y empezamos a reconocer que no somos extraños ante lo que nos rodea…es decir, nos vemos carnalmente implicados, lo cual ya no tiene que ver con la exterioridad del mundo objetivo.

Al vernos relacionalmente con lo dado, podemos dirigirnos a los objetos y sujetos con la libertad que ello nos comporta, no en posición de señorío o de adecuación sino como relación subjetiva en la que emerge con fuerza la responsabilidad en el dar cuenta de mi acercamiento a ese Otro. La representación ya no sería de distancia objetiva sino de relación en la que no se presenta una sola interpretación de lo visto o tocado, sino de múltiples interpretaciones, luces y *acontecimientos* que permiten develamientos insospechados gracias a la posibilidad de vernos en situación; somos intencionalmente subjetivos.

La motricidad busca en el sujeto aquello a lo cual le encuentra sentido, aquello que le permite desbordarse de los contenidos pre-determinados por un currículo escolar, muchas veces el contenido nos contiene. La intencionalidad nos revela como seres necesitados, nos devela y des-vela al vernos en medio de prácticas deportivas que tal vez no tienen mucho sentido para los estudiantes ¿Cómo entonces hacer de nuestras actividades lugares de intención? ¿Cómo hacer para que los sujetos dejen de asumirlas como externas a ellos sino como parte de?, aquí no nos queda otra posibilidad que ponernos en situación y empezar a revelar desde nuestra subjetividad lo experienciado de dichas actividades.

La intencionalidad no es adecuación del objeto o sujeto a mi necesidad, es por el contrario, vernos en la incapacidad de no saber cómo se hace…más sí el querer hacerlo, es multiplicidad de posibilidades y ver al fin y al cabo que cualquiera de ellas es válida para cada uno de aquellos que hacen parte de una clase; en la intencionalidad, la finitud de un contenido se quiebra para dar paso a la infinitud de posibilidades, es puestos en situación con lo que hacemos, como estallan los contenidos programáticos de una sesión

o clase; ya no adecuo la clase a mis necesidades de orientación, la intencionalidad es inadecuación por excelencia, infinición misma de lo que podemos ser, hacer y dejar de hacer.

Bajo el prisma de la intencionalidad, ya no educamos a los otros sino que nos educamos con ellos, somos interesados respecto al tema que queremos enseñar, el tema o sesión de clase nos sorprende cuando lo compartimos con los otros; los conceptos se desbordan y empezamos a ver que cada contenido, no son más que manifestaciones sucedáneas que nos permiten expandirnos en este mundo.

3.2. Por un profesional co-implicado

Nos encontramos en un mundo multi-paradigmático y sinérgico de situaciones que nos hace pensarnos desde distintos tiempos y lugares. Las instituciones se hacen cada vez más inestables, más disímiles de enunciar, más complejas. Estamos en un mundo globalizado que hace tránsito de la era de la información a la era del conocimiento, ello obliga a que las instituciones se pregunten sobre los ajustes que deberán sufrir sus currículos. Ya no podemos asegurar que aquello para lo que estudiamos es precisamente en lo que vamos a trabajar.

> *Estamos ante una desconcertante paradoja: las empresas reclaman profesionales con proyecto e iniciativa cuando lo que produce la sociedad en su conjunto son individuos inseguros, llenos de incertidumbre y con fuertes tendencias a la depresión, al estrés afectivo y mental. Hasta el ámbito mismo de trabajo está dejando de ser un ámbito calve de comunicación, del reconocimiento social de sí mismo, y por tanto de afirmación personal* (Barbero, 2004: 37).

Los nuevos profesionales egresan con la ilusión de buscar un puesto en el mercado en medio de la precariedad y la incertidumbre, muchas veces, hacen repliegues sobre si mismos para encontrar en su interioridad aquello en lo que se sienten satisfechos. Sin embargo, la triste realidad les muestra que se ubican laboralmente no en aquello que quieren sino en las posibilidades que las instituciones ofrecen. Se necesita por tanto un profesional no que busque empleo sino que lo invente y lo genere; que se encuentre así mismo y, por medio de su sensibilidad, pueda proyectarse en ámbitos in-visibilizados, que tal vez no existían o nunca existieron, pero que, gracias a su capacidad creativa buscó un sitio que apropió como lugar, haciendo por ende, otro mundo posible.

Estamos llamados a trabajar desde lugares y territorios significados por sujetos que nos comparten su saber, así como seres intencionales donde colocamos no sólo la razón, sino también la emoción. La Universidad no debe seguir formando, o más bien preparando estudiantes sólo para el mercado. Como educadores-educandos, estamos convocados a dar-nos sentidos de expansión con el propósito de proyectarnos con potencia en un mundo global que, por la influencia del capitalismo, se nos hace cada vez más cerrado.

La motricidad humana nos invita a trabajar con personas: "yo persona en relación con otras personas en la construcción de un hombre nuevo, que ya está dentro de cada uno de nosotros, pronto para nacer, para surgir, para actuar, para entrar en la luz de la vida preactiva" (Feitosa, 2006: 107). Para ello, es preciso tener la visión, después hacer el proyecto, identificar las metas y actuar ¿Cuál es nuestra visión? ¿Cómo hemos construido nuestros tiempos y lugares corpóreamente? ¿Qué tanto encarnamos lo que hacemos? Mientras no nos coloquemos en un tiempo y un lugar como seres arrojados en un mundo intentivo, difícilmente daremos el salto que queremos: de «cultura física» a una re-existencia del cuerpo.

4. INVESTIGACIÓN y SUBJETIVIDAD: Investigando desde nuestra subjetividad

A manera de introducción

En esta sección intento dilucidar el papel del investigador en la construcción de nuevo conocimiento como elemento imprescindible en la relación sujeto investigado-investigador. Como lo expresara Morin (1994) "somos producto y productores" del conocimiento en la interdependencia de una vida auto-eco-organizada. De la misma forma como somos seres en relación sistémica e interdependiente con el contexto, así somos con el conocimiento que producimos desde nuestro ser experiencial que muchas veces es negado con la intención de alcanzar la tan anhelada neutralidad valorativa.

La ciencia occidental ha escindido el ser investigador de nuestra subjetividad sin tener en cuenta que configuramos sentidos de vida en un mundo que no nos es del todo extraño; no podemos ser productores de una realidad que se independiza de lo observado, así como tampoco podemos ser indemnes a las contingencias que se nos presentan día a día. La separación sujeto-cognoscente/objeto a conocer cada vez se nos vuelve más problemática, en tanto los objetos no yacen en el mundo como externalidad ingenua y objetiva; los objetos cobran sentido en tanto tienen un sentido para alguien. En el momento que intento alejar el sentido a ese objeto para observarlo y analizarlo objetivamente mediante un modelo de investigación científica, lo aniquilo, lo vuelvo anónimo, le quito la vida que le habían colocado otros, y empiezo a entenderlo y explicarlo como cosa inerte carente de subjetividad; por regla general, se nos ha enseñado que no podemos dejar resucitar los ídolos baconianos que aturden constantemente la vida interior del investigador.

Somos herederos de un arraigado estatuto científico de objetividad, legado escrito no sólo en nuestros apuntes de clase, sino también, en las múltiples inscripciones de negación subjetiva; se tildan otras maneras de saber y conocer como no científicas carentes de rigor objetivo, matizadas por el sesgo personal del investigador. Lo verdaderamente «científico» es aquello que puede generar leyes universales sobre el fenómeno a explicar. Se pone de manifiesto lo que Castro-Gómez denomina como la *hybris del punto cero,* que es aquella

> *forma de conocimiento que eleva pretensiones de objetividad y cientificidad partiendo del presupuesto de que el observador no forma parte de lo observado…Ubicarse en el punto cero equivale a tener el poder de un Deus absconditus que puede ver sin ser visto, es decir, que puede observar el mundo sin tener que dar cuenta a nadie, ni siquiera a sí mismo, de la legitimidad de tal observación* (2005: 63).

Hoy, estamos llamados a hacer un cambio en la historia hegemónica de la objetividad, a re-encantar un mundo entristecido de leyes mecánicas que predicen con cierta imprecisión nuestro accionar complejo de la vida. Empezar a comprender que la ciencia y la filosofía no sólo aluden a objetos que no pueden ser estudiados sin la participación de los observadores-autores, sino que son construcciones sociales llevadas a cabo por una comunidad científico-cultural (Fried Schnitman, 1994). "Hemos vagado por caminos falsos durante doscientos años, hemos indicado caminos errados a otros, pero sobre todo, hemos errado el camino nosotros mismos" (Wallerstein 2001: 190). Prueba de esto, fueron las disculpas expresadas por James Lighthill en 1986 como presidente de la Unión Internacional de Mecánica Teórica y Aplicada:

> *Aquí debo formular una proposición, hablando nuevamente en nombre de la gran fraternidad mundial de quienes se dedican a la mecánica. Hoy tenemos plena conciencia de que el entusiasmo de nuestros antecesores por los maravillosos logros de la mecánica newtoniana los llevó a hacer ciertas generalizaciones en el área de predictibilidad, en las que en general tendíamos a creer antes de 1960, pero que ahora reconocemos como falsas. Deseamos pedir disculpas colectivas por no haber encaminado en la dirección adecuada al público culto en general, difundiendo ideas sobre el determinismo de los sistemas que se atienen a las leyes del movimiento de Newton, ideas que después de 1960 demostraron ser incorrectas* (Citado por Prigogine, 1994: 40).

El reconocimiento de este error nos hace conscientes de los cambios que se han presentado en el mundo de la ciencia en estos últimos años; ello nos empuja a crear otras configuraciones de ser en el mundo, concebir que el caos y el desorden fueron paralelos a una realidad que se nos presentaba perfecta y equilibrada. Nos hizo falta involucrar preguntas de la vida distintas a los por qué y a los cómo. Faltó preguntarnos también por los *para qué*, interrogantes que Newton tal vez no tuvo en cuenta. Este científico sufrió una verdadera «castración cognitiva», en su conocer, "tuvo que establecer límites *fundacionales*, necesitó recortar el campo de lo posible y sufrió enormemente tener que aceptar la existencia de fronteras infranqueables para su ciencia" (Najmanovich 1994: 12). Newton, sólo pudo explicar, al igual que sus sucesores, un universo carente de creación finalista, más si predecir un mundo-natural

que responde a leyes mecánicas de acción-reacción. Hoy, necesitamos pasar no sólo de la teoría a la práctica, sino de la práctica a la experiencia y de la experiencia a la toma de decisión; no podemos repetir el mismo modelo de formación (en investigación) que nos apartó asépticamente de lo que somos (creadores), en el intento de cumplir con modelos que se van cimentando como «paradogmas[24]» a través de los tiempos.

4.1. Sujeto Investigado - Sujeto Investigador: Hacia un nuevo concepto de episteme

Edgar Morin en *La noción de sujeto,* plantea otra noción del SER; descentra al sujeto de su egocentrismo para ubicarlo en relación con la vida. Expresa que este es ante todo un ser auto-eco-organizado, alguien que replantea su existencia en interrelación con el universo y con el otro; de este modo, lo revuelca y lo coloca en perspectiva procesual, bio-lógica y psico-social. La concepción de sujeto implica un principio organizador del conocimiento en tanto ya no se puede mirar al otro y lo otro como objetuales sino que hacen parte del proceso mismo de la vida; el sujeto es productor y producido de lo que conoce, es "alguien que asocia la descripción del objeto con la descripción de la descripción y la descripción del descriptor, que otorga tanta fuerza a la articulación y la integración como a la distinción y la oposición" (Fried Schnitman, 1994: 24). Es sujeto que se deja envolver entre datos y relatos, que se esparce y se diluye en el todo investigado; fruto de ello, es un conocimiento sazonado con su *subjetividad,* algo que tiene parte de sus genes, de su forma de ser en el mundo, que visibiliza sus recorridos y memorias corpóreas, que le permiten *ser sujeto* ¿Qué es ser sujeto entonces?

Ser sujeto es ser proceso, movimiento y síntesis de aquello que Deleuze (2002) denominó sus principios constitutivos (la creencia y la creación). Esto implica reconocer un ser que se moviliza entre lo instituido (lo dado) y lo instituyente (lo creado), que se hace sujeto en la medida que se supera (trascendencia), reflexiona y se reflexiona; es creencia en tanto infiere cosas de la naturaleza y la cultura que le son dadas, pero también, es creación en tanto inventa y distingue poderes, lo mismo que construye otras

[24] Un paradogma, distinto al término Kuhniano de paradigma, es aquel que suele operar como verdades consagradas e institucionalizadas, que estrechan el horizonte del conocimiento y lo limitan a las *experiencias* que se suponen bien probadas dentro de parámetros preestablecidos, incluso cuando se admita desviaciones marginales a la autoridad científica…un paradogma son racionalizaciones simuladas de una apuesta de poder mediada por la imposición de sentido de una "verdad" que oculta su esencial carácter conjetural (Dei, 1998: 4).

realidades. Ello sólo es posible desde su subjetividad (Ver Hurtado, Jaramillo, Zúñiga y Montoya, 2005: 134).

Ser sujeto es hacerse en los desbordamientos de la experiencia, en la vivencia de las contradicciones, en los tránsitos identitarios y en las múltiples temporalidades; no se puede ser sujeto cuando se crece en invernaderos demasiado protegidos, cuando se es domesticado y entrenado en dogmas «científicos» que modelan e impiden el crecimiento crítico-natural de ser en un contexto; ser sujeto es vivir en la tensión de lo dado y lo creado y en la implicación subjetiva de aquello que se quiere explicar o comprender. Sólo implicándose con lo investigado, podrá ir perdiendo la condición de individuo-observador-pasivo para ser sujeto-constructor-activo; podrá

> *movilizar el cálculo y la técnica del mismo modo que la memoria y la solidaridad …indignarse, esperar, inscribir su libertad personal en las batallas sociales y liberaciones culturales. Sujeto más que razón, es libertad, liberación y rechazo* (Touraine 2000: 67).

Ahora bien, ser sujeto en la investigación es moverse entre lo instrumental y lo trascendente, en la contradicción y en la paradoja que le asiste, en la incoherencia de una realidad que no encaja con postulados y verdades contenidas en un modelo de investigación. Ser sujeto en la investigación es hacerse consciente de una historicidad que no se puede negar, es reconocer y validar la cultura donde enmarca la pregunta de investigación, es la posibilidad de compartir experiencias con los sujetos-investigados, es colocarse en situación y con intencionalidad. ¿Quiénes son los que le dan vida a los datos sino aquellos que hacen parte del estudio (investigador-investigados)?; negar la subjetividad es impedir la vitalidad del encuentro y la capacidad de crear otras formas de relación; qué es la subjetividad sino

> *la condensación de recorridos y memorias, de voces y aspiraciones en cierto sentido colectivas; [que] se constituye siempre en la trama de relaciones con lenguajes y experiencias múltiples, pero sobre todo, en el entramado de otras subjetividades; [ella] acontece y se pronuncia con la carga de historias y biografías, de otras palabras y de otras reflexiones* (Huergo 2004: 146).

La subjetividad es ante todo ser pro-yectos (seres arrojados) de vida que se ponen en escena para combinar lo técnico y lo simbólico, lo sensible y lo instrumental, la razón y la pasión. A la subjetividad no le cabe otro contenido distinto que la creación de

sentidos de vida, y no sólo sentidos de producción. El sujeto es alguien que se deja permear por su ser corpóreo, que encuentra sentidos en medio de relaciones que comparte con otros que le afectan, "sujetos que perciben y asumen la relación social en cuanto a una experiencia que pasa básicamente por su sensibilidad y su corporeidad" (Barbero, 2004: 40). Los procesos de formación investigativa no deben ser indemnes a estas sensibilidades; una forma de empezar, quizás, es arrancar al sujeto-investigador de su pretensión determinista.

Por otra parte, ser sujeto en la investigación implica configurar un nuevo concepto de episteme. El investigador como actor-social, se encuentra en constante relación con lo investigado, por tanto, empezará a sospechar de todo aquello donde no se encuentre inmerso, ya que se "es sujeto en la medida que se define por la posibilidad de producción de sentidos que abre espacios singulares, dentro de contradicciones con otros espacios" (Gonzáles, 2006: 244). Pasaría de concebir una epistemología como *teoría del conocimiento científico*[25]*,* a un accionar epistemológico crítico-comprensivo de su ser y hacer en la construcción de conocimiento ¿Qué significa esto?

Significa que el investigador tendrá la capacidad de poseer consciencia histórica y reflexiva de una realidad que observa y lo observa, rodea y lo rodea, absorbe y lo absorbe (Jaramillo 2003: 3); episteme donde se alberga el ser y quehacer de su disciplina rodeada de otras tantas que la pueden complementar. Epistemología *proliferante,* movida por el viento, dinámica y volátil donde se posee la capacidad de reaccionar frente aquellos adelantos «científicos» que se aceptan ciega y acríticamente; es un pensamiento continuo de reflexión, "fuente de expiración-inspiración que lleva consigo gérmenes fecundantes de una animación capaz de resistir a largo término la pesadez mortífera que tiende a la esclerosis (...) metáfora por excelencia de la circulación sin freno" (Maffesoli, 1999: 32). Investigador inquieto, hostigador, reflexivo, inquisidor y crítico incansable en su ser senti-pensante; investigador que quiere irrumpir como testigo en la investigación, pues se siente con derecho de decir su secreto, su interioridad.

[25] Para Ceberio & Watzlawick (1998), El término epistemología deriva del griego episteme que significa conocimiento, y es una rama de la filosofía que se ocupa de todos los elementos que procuran la adquisición de conocimiento, e investiga los fundamentos, límites, métodos y la validez del mismo.

4.2. La investigación y el encuentro con el otro: somos uno en la palabra

Para Humboldt (citado por Gadamer, 1993), creador de la filosofía moderna del lenguaje, existe un nexo indisoluble entre individualidad y naturaleza humana; individualidad que llama a la totalidad de la comprensión a través de la constitución lingüística. En lo humano, se encuentra el lenguaje y con él está la acción, la fuerza originaría de su espíritu; Humboldt consideraba que cada lengua en una determinada acepción es la forma interior en la que se diferencia, en cada caso, el acontecer humano.

> *El lenguaje en realidad se encuentra frente a un ámbito infinito y en verdad ilimitado, es el conjunto de todo lo pensable. Por eso está obligado a hacer un uso infinito de medios finitos, y puede hacerlo en virtud de la identidad, de la fuerza que genera ideas y lenguaje... En este sentido la fuerza lingüística es superior a todas las aplicaciones de contenido" (Humboldt citado por Gadamer, 1993: 526)*

El lenguaje rompe con la historia universal del hombre en la medida que el pasado hace parte de los acontecimientos y expresiones del presente. Para Gadamer, la forma lingüística y el contenido transmitido (dialogado) no pueden separarse de la experiencia, por cuanto somos uno en la palabra, somos interpretación, somos comprensión.

El lenguaje nos permite estar aquí y ahora como seres relacionados entre sí a través de múltiples manifestaciones; al ser dinámico y activo, genera consciencia, permite contrastar continuamente manifestación y significado de las cosas, por ende, de él emergen nuevos significados.

> *A través del lenguaje, el hombre y la mujer empiezan a utilizar una forma de tiempo socialmente organizada: se escapan de la naturaleza, crean al interior del tiempo físico, el tiempo de la cultura…el lenguaje es un enigma. Pero el enigma del lenguaje es el enigma del hombre (Cabrejo, 2004: 8).*

A través del lenguaje, el ser humano se sobrepone a un mundo natural sin dejarlo, ofrece la posibilidad de ser y tener un mundo aprehendido con otros. "El hombre está capacitado para elevarse siempre por encima de su entorno casual, porque su hablar hace hablar al mundo..... elevarse al mundo no significa abandono del entorno sino una posición completamente distinta respecto a él" (Gadamer, 1993: 527). Platón por

ejemplo, consideraba que el no ser en el ser es lo que en realidad hace posible que se hable de lo que es. Para los griegos, el mundo se piensa como el ser, como constelación objetiva *enunciable* respecto a un todo abarcante que constituye el horizonte del mundo del lenguaje. Desde esta perspectiva, el lenguaje sólo tiene su verdadero ser en la conversación, en el ejercicio del mutuo *entendimiento*. Es un proceso vital en el que vive una comunidad su ser como cultura; el lenguaje no es sólo un simple medio para el entendimiento sino del mutuo entendimiento. En una comunidad no nos ponemos primero de acuerdo, estamos ya siempre de acuerdo; las palabras desgastadas e inservibles de un discurso pueden conformar el más hermoso poema que deja traslucir la condición imaginativa de utopías posibles, de sensibilidad y de pasión acerca de lo que se es como humano. Con el lenguaje, aprehendemos y hacemos carne la experiencia (subjetiva) de los otros. Pero, ¿Qué relación existe entre el lenguaje y la investigación? ¿Cómo se hace carne el lenguaje?

El lenguaje es palpable y tocante a dos sujetos que participan de un proceso investigativo (investigador-investigado) a través del diálogo; es un mutuo entendimiento en el que se funden, por medio de la palabra, sus subjetividades. En esta relación la comprensión juega un papel protagónico, ya que no se trataría de ver al otro (sujeto investigado) como fuente de datos, ni como un ser que tiene información que registro en una grabadora manual. En la comprensión, el otro ya no es simplemente otro, es alguien que espera de mí no sólo atención o afirmación de sus palabras, sino un desplazamiento de mi horizonte de vida que sale al encuentro de su horizonte para llegar a comprenderle. Fusión de horizontes donde la emoción y razón se hacen uno solo en la palabra; en ese entendimiento, el investigador se disuelve como un hablante más de la comunidad, de modo que: ¿cuál sería la diferencia entre estar conversando con un grupo de personas y estarlas investigando? En principio ninguna. Según Habermas:

> *Podemos tratar las palabras que otro profiera como sonidos; o si entendemos sus significados, podemos todavía tratarlas como hechos, registrando como un hecho que el otro dice lo que dice; o podemos tratar lo que el otro dice como pretensión de conocimiento, en cuyo caso no sólo nos ocupamos de lo que el otro dice como un hecho de su biografía, sino como algo que puede ser verdadero o falso. En los dos primeros casos el otro es un objeto para mí, aunque por vías distintas, mientras que en el último el otro es un prójimo que me concierne como alguien que está en pie de igualdad conmigo, en tanto que ambos estamos implicados en nuestro mundo común* (1998: 27).

En esta relación comprensiva, la palabra no es simplemente un accesorio, ni la determinación objetiva de lo nombrado, tampoco es la copia de un orden previo, ni un instrumento capaz de construir lenguaje Matemático. “La palabra sólo es el centro del lenguaje por su referencia al todo de cuanto ella puede mediar la esencia histórico finita del hombre consigo mismo y con el mundo” (Gadamer, 1993: 326).

En la infinitud del lenguaje y con él, la finitud de la palabra, la subjetividad bucea en medio de los sujetos (investigador-investigado) como maraña de significados relacionales. No se trata de interpretar para comprender como viven o vivimos cotidianamente; se trata de comprender para transformar nuestras vidas, para derribar nuestras formas de apropiación que se sedimentan en nuestras posibilidades de ser y de actuar. Porque no existe habla sino que hablamos, es que podemos desde la *praxis* ser proceso de cambio y no agentes externos que formulan políticas de acción sin el compromiso activo del otro que intento comprender. Es la subjetividad de un lenguaje que no consagra absolutos y universales, sino que nos libera de estructuras y nos facilita vivir desde ritmos interiores que nos hacen fecundos (Zemelmán, 2002).

Es a partir de la fusión de horizontes como se puede *ser sujeto* no domesticado más allá de la relación investigador - investigado, sujeto - objeto, constructor - construido; en el lenguaje se vivencian a intensidad las diferentes formas de expresión y co-creación desde un nos-otros; es una religión; es decir, la ligadura que se establece entre varios sujetos sin constituir una totalidad (Levinas, 1977). Así, el lenguaje pasa a ser el “sentido encarnado, la encarnación de la experiencia en el mundo, el proyecto que se vuelve proceso, desenvolvimiento; y al cabo significado.” (Vargas, 2003: 14). Del mismo modo que para bailar nos entregamos a la música, también hablar implica entregarse a la palabra. Al bailar somos palabra, por tanto, la posibilidad de acuerdo racional reposa en nuestra apertura previa a la palabra en la posibilidad de acompasarnos con el otro. Algo así sucede en la investigación dialogal que establezco (bailo) con un otro, que en medio de la conversación, se convierte en un igual para mí.

Darse la posibilidad de ser sujeto en la investigación, implica cambiar nuestra concepción externa del objeto-sujeto, es más bien concebirlo como parte constituyente

de nuestra subjetividad; todo objeto y sujeto son para alguien. La investigación comienza desde el momento que desbordamos construcciones explicativas con el fin de reconocer que poseemos (implicativamente) sentidos y significados por aquellos sujetos y objetos que hacen parte de un problema de investigación; es mirar "la latencia de contenidos que encubre el espacio de posibilidades descubiertos por él o los sujetos, [lo cual] escapa a los límites de la simple razón lógica" (Zemelman, 2005: 92). Ser sujeto es prenderse de una realidad que le es *morada;* esto compromete al investigador o estudiante de investigación a pensar y escribir desde un tiempo y un lugar, que van mucho más allá de un énfasis metodológico. Por tanto:

> *Una subjetividad que hace parte de la realidad social, no puede ser acogida metodológicamente como un factor de perturbación que no debiera existir. El hombre es un actor social, por ello, no consigue observarse neutralmente en una sociedad cuya relación es mucho más compleja que la lógica-formal de ciencia clásica…sobretodo en Ciencias Sociales, las cuales no se pueden restringir a un ambiente artificial con la sola pretensión de superioridad académica* (Demo, 1995: 250)

Ser sujeto en una investigación es diluirse en lo investigado y con los investigados; es darnos la oportunidad de comprendernos con otros como absolutamente Otros; posibilidad de co-existir y ensanchar nuestros horizontes de vida; para ello, debemos cambiar nuestra lente objetiva externa, por espectros de luz que iluminen otras partes de sí mismos, es ser sensibles a la experiencia propia y tener la capacidad y humildad de concebir la investigación como fuente de transformación personal y colectiva.

CAPÍTULO III

EL ESTATUTO SEDIMENTADO DE LA COMPLEMENTARIEDAD

1. FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS

La propuesta de *Complementariedad Etnográfica* como posibilidad de diseño de investigación social, busca articular diferentes métodos y técnicas de investigación según sea la intencionalidad del estudio, con tal de lograr una proximidad a las estructuras que seguramente se están estructurando en la realidad estudiada.

El diseño propone utilizar métodos emergentes en el proceso de comprensión que pueden ser articulados con métodos convencionales, siempre que no obstaculicen la flexibilidad de la búsqueda y la adaptabilidad según las necesidades del estudio. Por tanto no es un método en especial sino, mejor, un diseño que acude a la sugerencia de procedimientos que pueden ser adecuados o cambiados.

La Complementariedad inicia con un análisis de posibilidades que ofrecen algunos de los métodos de investigación cualitativa y cuantitativa en el estudio de las Ciencias Sociales y Humanas y de las limitaciones en la comprensión, dados los esquemas cerrados que la gran mayoría manejan. Como alternativa ante tal encrucijada, dinámica y compleja de la naturaleza humana, es necesario utilizar diseños de investigación que partan de métodos emergentes y complementarios, los que permitirán irse adoptando y adaptando según las dinámicas de lo social y humano.

Esta complementariedad de las ciencias ha sido considerada desde varias perspectivas, en particular desde aquellas posiciones flexibles que consideran la relación entre el conocimiento científico y social. Referiré solamente algunos de ellos para introducir la propuesta de diseño de investigación. Habermas, por ejemplo, ve en *La Complementariedad* la posibilidad articular entre los tres intereses de las ciencias, aun que manteniendo su particularidad, pues el interés técnico y práctico se fundamentan en la acción y la experiencia, mientras que el emancipatorio es derivado pues asegura la relación con una práctica vivida (Habermas, 1962: 343).

J.M Mardones, al asumir las conclusiones del análisis realizado a las tradiciones de la filosofía considera que actualmente se ha alcanzado el rechazo de lo exclusivismos. La concepción de ciencia se flexibiliza, la explicación científica no es sólo causalista, ni solo teleológica o hermenéutica. El postulado de complementariedad se va abriendo paso y transitando de un mero deseo a concreciones metodológicas justificadas (Mardones, 1991, 57).

Pero quienes desarrollan la propuesta de complementariedad de las ciencias son sin lugar a dudas Hoyos y Vargas (1997), en los apuntes sobre Kant. Los autores, a partir del análisis de las críticas kantianas, abren una postura también crítica y complementaria sobre la modernidad. Ante los excesivos mutilamientos acríticos de esta y los exclusivismos de la propuesta posmoderna, consideran que se debe buscar una razón que se debata entre consensos y disensos, entre lo racional y lo razonable y que sea sensible al multiculturalismo, en la que se pueda hablar a la ves de modernidad y teoría crítica, en tanto la crítica es la esencia de la modernidad, donde esta sea vista como reconstrucción de sentido y resignificación social y no se reduzca la razón a lo técnico instrumental.

Al analizar la antinomia de la razón de Kant[1], los autores consideran que la problemática del ser humano es ser tanto causalidad como libertad; por tanto, la resolución de la antinomia estaría dada en la posibilidad de complementariedad de estas dos dimensiones de la razón.

Lo anterior significa la necesidad de considerar el ser humano como inmerso en la complementariedad de los intereses expuestos por Habermas, pues la causalidad corresponde al interés técnico, a ese interés explicativo devenido del positivismo, mientras que la libertad corresponde más a los intereses práctico y emancipatorio. El primero implica inseguridad y necesidad de búsqueda permanente que es una de las

[1] Kant considera que existe una antinomia de la razón, entre la causalidad y la libertad la cual se expresa en la imposibilidad de pensar la libertad y causalidad de la naturaleza desde un mismo punto de vista. Toda vez que la causalidad es fundamento del empirismo, y por tanto es norma, dirección y coherencia, evidencia fenoménica, mientras que la libertad es fundamento del racionalismo devenido de la metafísica y es ilusión. Lo cual implica la necesidad de considerarlos desde dos paradigmas diferentes (citado por Hoyos y Vargas, 1997).

propuestas para rescatar del proyecto moderno, el segundo seguridad, paternalismo, protección y posibilidad de explicación ontológica.

En síntesis, la complementariedad se justifica desde las críticas de Kant a la arrogancia de la razón, al error de la ilusión y al exceso del empirismo, desde lo cual es necesario asumir posturas críticas y de articularidad en ambas direcciones, en una especie de reconciliación entre la tesis y la antítesis, en una postura donde se considere el mundo como fenómeno como articulado con la imagen moral del mundo. El mismo Kant propone,

> *como posición filosófica razonable, la del escéptico que sin rechazar ni la tesis ni la antítesis critica a ambas en sus pretensiones de exclusividad y busca la manera de reconciliarlas(...) podríamos por lo tanto asumir que el resultado positivo de la solución de la antinomia entre causalidad de la naturaleza y libertad de la razón es la siguiente: no se da contradicción en los dos discursos(el de la ciencia con base en la causalidad y el de la moral con base en la libertad) con tal de que adopten las dos perspectivas complementarias: la del mundo como fenómeno y la de la imagen moral del mundo. En la primera visión del mundo, en la actitud observadora y teórica se me dan los fenómenos en el mundo de la vida para ser organizados y explicados sistemática y científicamente con base en pretensiones de verdad y objetividad empírico-técnica- funcional. En la segunda visión en actitud participativa, se me da el mundo de la vida en el sentido de poder ser proyectado y conformado de acuerdo con ideas de igualdad social, equidad, reciprocidad, solidaridad, gracias a la acción libre y autónoma del hombre* (citado por Hoyos y Vargas, 1997: 60).

Los autores consideran que la superación de la crisis de la modernidad se lograría conservando esa problematicidad y complejidad de la naturaleza humana descubierta en la antinomia kantiana y resuelta en la complementariedad de actitudes ante la vida en el desarrollo e saberes igualmente complementarios: las ciencias naturales, las ciencias sociales y las artes.

2. FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS

Uno de los problemas más traumáticos que enfrentamos al asumir un proceso de investigación tiene que ver con la falta de comprensión de las perspectivas teóricas con que podemos emprender la solución de un determinado problema.

Existe por ejemplo, la creencia derivada de resolver problemas de investigación a partir de un solo modelo y diseño enseñado a lo largo de la historia por nuestros padres positivistas cual es la experimentación, y que por ende; todo aquello que pueda ser verificado, comprobado, manipulado y controlado es considerado como investigación. Esta creencia ha hecho además que se considere como válido en el conocimiento científico, todo aquello que contenga análisis estadístico o matemático, incluso para abordar fenómenos psicológicos, antropológicos y hasta sociales como lo es la educación.

En tal sentido, han surgido diferentes tendencias de investigación de corte cualitativo en la comprensión de fenómenos sociales como son: la Fenomenología, la Etnografía , la Teoría Fundada y la Etnometodología expuestas desde los años treinta por la escuela de Chicago con un énfasis mas sociológico; la Hermenéutica, expuesta por pensadores filosóficos como Dilthey, Gadamer y Weber; y la Teoría Crítica expuesta por Habermas como una forma diferente de asumir las ciencias sociales, en la cual se plantea el enfoque histórico hermenéutico que considera la explicación del mundo desde las relaciones del lenguaje, la tradición y la historia; y el principio de etnografía reflexiva expuesto por Hammersley y Atkinson (1994). La propuesta de la complementariedad fue asumir una posición mediadora de todas estas teorías cualitativas y ofrecer una propuesta de diseño metodológico para abordar estudios relacionados con las ciencias sociales.

En tal sentido, partimos de considerar las investigaciones denominadas cualitativas, como la base de nuestra propuesta, las cuales le interesan los datos por sus cualidades, por lo que ocurre en cada uno de ellos y no tanto por sus cantidades. Su fundamento está dado por la visión holística de las realidades, lo cual implica comprender una realidad desde la relación que hay en cada uno de sus elementos y no desde la mirada aislada de estos. Como lo asume Martínez (1993: 8): "Cada parte al formar una nueva realidad, toma en si misma algo de la sustancia de otras, cede algo de si misma y en definitiva queda modificada."

Si bien, reconocemos que existen diferentes tendencias cualitativas como: la Etnografía, la Teoría fundada, la Fenomenología, la Hermenéutica, la Investigación Acción Participativa, la Etnometodología, las Historias Orales o de Vida, e incluso las investigaciones Históricas, entre otras, todas estas presentan elementos importantes en el análisis en la comprensión de las realidades culturales; sin embargo, cada una de ellas desconoce el aporte de las otras, al centrar su análisis de comprensión en fracciones de la realidad; caso de la Etnometodología que centra su análisis en las acciones de los sujetos y no en su esencia como lo propone la fenomenología; o de la etnografía que busca la descripción de rasgos culturales, distinto a la Teoría fundada que pretende construir teoría a parir de la comparación constante (ver Garfinkel 1994: 62; Ritzer 1996: 287; Sandoval 1997: 58 y Murcia y Jaramillo 2003: 61).

En un proceso de investigación social, lo que se busca es comprender el fenómeno, lo más cerca posible a la realidad que viven los sujetos inmersos en este, y esa comprensión no se logra en su totalidad si se percibe desde pequeñas miradas del investigador. En consideración a lo anterior, se hace necesario reconocer cada uno de los aportes de las diferentes tendencias anteriormente expuestas para lograr una mayor y mejor aproximación a la realidad estudiada, por ello se acudimos al principio de complementariedad como una posibilidad de articulación respecto a las opciones que nos brinda cada tendencia. Por tanto, y a manera de síntesis, para estructurar una propuesta desde la complementariedad, es necesario entre otras, que esta se sustente en principios como:

2.1. Teorías de la complejización de las ciencias propuestas por Edgar Morín y Kern (1993: 189), según las cuales, una ciencia se desarrolla cuando busca su complejización; esto es, cuando se analiza desde las relaciones internas y externas, o sea, en función de sus posibilidades de relación con el todo y sus partes. Los autores consideran que una ciencia se estanca, cuando se simplifica, es decir, cuando se reduce al fraccionamiento de cada una de sus partes y se desconoce la relación con el todo y con otras ciencias.

2.2 El principio sistémico Ecológico expuesto por Miguel Martínez como una posibilidad de comprensión de un texto cultural y la consideración de las relaciones que se dan permanentemente en dicho texto: "Nuestra mente no sigue sólo una vía causal, lineal, unidireccional; sino también, y a veces sobre todo, un enfoque modular estructural, dialéctico, gestáltico, donde todo afecta e interactúa con todo, donde cada elemento no sólo se define por lo que es o representa en sí mismo, sino y especialmente, por su red de relaciones con todos los demás" (Martínez, 1993: 4). Dicha relación de interdependencia, es considerada también por Morin (1994: 70-72) como una característica de todo sujeto al ser «auto-eco-organizado».

2.3 Teoría de la Acción Comunicativa, según la cual, todo acto de habla implica una acción de comunicarse, y esa comunicación se desarrolla mediante las señales o emisiones emitidas en un contexto de intencionalidad que desencadena una acción, la

cual es la base en los acuerdos entre varios participantes del proceso comunicativo (Habermas, 1998: 14); lo anterior implica que para comprender la comunicación es necesario reconocer la intencionalidad de los actos de habla. Si este acto de habla se analiza en el referente de contexto sociocultural donde tuvo origen y desde el proceso global que implica comunicarse, se puede realizar una aproximación a la veracidad y validez de la información recolectada. Pues es en el marco de los procesos comunicativos, que el sujeto expresa ese cúmulo de acciones e interacciones que determinan su percepción del mundo y de su realidad.

2.4 La posibilidad de conocer el mundo desde la perspectiva de los sujetos, en tanto este es una representación de las vivencias que se van logrando durante la historia cultural. Lo anterior recogiendo la posibilidad de emprender miradas del **mundo subjetivo** a partir de la búsqueda de posibles **estructuras** que lo configuran, para llegar a la comprensión de las esencias de esas estructuras; esto, apoyados en las tendencias flexibles del estructuralismo que asumen la estructura como algo dinámico y que representan la intencionalidad de los sujetos mediadas por las acciones e interacciones; como las armazones de Goffman, y el rechazo al funcionalismo estructural que asumen Peter Blu y las teorías de redes (Ritzer, 1996).

2.5. La realidad debe ser complementada con las múltiples miradas, lo que constituye la necesidad de entender que la percepción se da en relación a los sujetos; por tanto, sería incompleto un estudio que no tuviese en cuenta diferentes miradas sobre el mismo fenómeno. Mockus (1994) siguiendo a Habermas, considera que es necesario realizar la "comprensión de los textos culturales desde el análisis e interpretación de los contratos de habla", los cuales se pueden comprender desde diferentes ángulos de análisis.

Este elemento de la complementariedad, es denominado por los investigadores cualitativos como Triangulación, que a decir de Hammersley y Atkinson (1994: 216) es la que "conlleva a la comprobación de información referente a un mismo fenómeno obtenida en diferentes fases del trabajo de campo, desde diferentes puntos o ciclos

temporales existentes en el lugar, o comparando los relatos de los diferentes participantes". Para Denzin 1978 y Patton 1980 (citados por Taylor y Bogdan 1996: 91) la triangulación se refiere a la utilización de distintos métodos o fuentes de datos (datos sustantivos y datos formales).

Sandoval (1997: 132) asocia la triangulación con el proceso de verificación de resultados, y Velazco y Díaz de Rada (1999: 223), con la contrastación en diferentes fuentes y localización. Mariño (1991a: 77) realiza la triangulación desde la confrontación y socialización de los diarios de campo (validez interna). Esta estrategia metodológica facilita el desarrollo del principio de complementariedad, toda vez que permite ver que tipo de acciones e interacciones forman pautas culturales; es lo que Velazco y Díaz de Rada (1999: 223) denominan "acceder al espacio público de la cultura, según una multiplicidad de perspectivas y datos multirreferenciales". Desde esta perspectiva, se considera la cultura como una estructura compleja que sería imposible de captar desde una sola mirada; por eso, los datos recolectados sobre ella, deben ofrecer múltiples facetas o matices remitiendo a una gran variedad de aspectos y niveles de la realidad.

En síntesis, la triangulación que contempla este punto desde las múltiples miradas desde el principio de complementariedad tiene en cuenta:

- Los diferentes sujetos informantes que tengan relación con el fenómeno en la observación de este (validación interna).
- La observación del fenómeno desde diferentes ángulos geográficos e históricos.
- Los diferentes contextos internos y externos que intervienen en el fenómeno a estudiar (políticos, ideológicos, económicos y culturales).
- Comprender la realidad cultural desde la confrontación entre el sujeto protagonista del fenómeno, la interpretación del investigador (teoría sustantiva) y las teorías formales desarrolladas sobre el fenómeno.

2.6 Ver la cotidianidad sin perder de vista lo externo. Esta pretensión trae una doble connotación para un estudio desde el principio de complementariedad: En primer lugar, la necesidad de tener en cuenta los contextos interno y externo que están relacionados con el fenómeno de investigación, lo que hace posible una visión histórica del mismo. Por ejemplo, no es pertinente buscar la comprensión de lo que sucede en un fenómeno educativo, desde la búsqueda de uno sólo de sus comportamientos normativos (la relación alumno-maestro) sin tener en cuenta los otros factores que en él mismo intervienen (el factor económico, el factor social, político, el criterio ético, afectivo y pedagógico entre otros). En segundo lugar, la necesidad de realizar los estudios desde dentro; es decir, desde la propia percepción de los sujetos implicados.

En el proceso de conocimiento social es necesario tener en cuenta que **el extraer** el sujeto o fenómeno del medio natural donde se genera el acontecimiento es negativo para la comprensión, toda vez que el comportamiento de los sujetos cambia permanentemente y de acuerdo a las características del contexto donde se están generando.

2.7 La hermenéutica como base en los procesos de comprensión de sentidos y significados de los escenarios sociales y de los sujetos que intervienen en ellos (tanto del investigador como del investigado).

Las realidades de los sujetos desde las teorías del lenguaje, no sólo son objetivadas por medio de los procesos comunicativos, sino que son incorporadas a través de dichos procesos. Por ello, el lenguaje desde nuestra perspectiva, es asumido como la posibilidad natural que tiene el individuo para expresar sus acciones y conciencia sobre el mundo. El investigador y el investigado en un proceso de relación directa con el fenómeno, dejan entrever mediante el lenguaje (sea hablado, escrito o expresivo) la forma como ellos están interpretando el mundo. En tal razón, es la hermenéutica del lenguaje, la que propicia ese acercamiento entre la realidad y el acto comunicativo, entre el dato descrito y la posibilidad interpretativa, entre el saber lo observado y la comprensión de ese fenómeno. Este planteamiento es aceptado por Berger y Luckman (1983) cuando consideran que "mediante el lenguaje no sólo se objetiva el mundo subjetivo, sino que a su vez se incorpora el conocimiento socialmente compartido".

2.8 La influencia de los sujetos en la percepción del mundo, pues considera que la mejor forma para desentrañar una realidad sociocultural es estudiando a los sujetos que son actores de esa realidad. Desde lo anterior, reconoce los aportes de Husserl (1997) y Prieto Castillo (1993), en cuanto que la realidad es para los sujetos; pues son ellos quienes asumen los elementos de una cultura, dándole sentido a cada uno de esos elementos y proyectando su vida según ese sentido dado.

Searle (citado por Mardones, 1991: 117) considera a propósito que "el significado de un texto sólo puede aprehenderse sobre el trasfondo de una precomprensión, que desarrollamos al crecer en nuestra cultura". En este mismo sentido J. Piaget (citado por Poso, 1994) en sus estudios sobre psicología considera que el mundo es configurado y re-configurado por los individuos. Así mismo otras teorías psicológicas como la desarrollada por Pérez y Gallego (1995: 99), consideran que "las competencias cognoscitivas se hallan fuertemente ligadas al tipo de aprendizaje cognitivo en relación a las prácticas sociales dominantes".

Precisamente, fundamentados en esta perspectiva, se han desarrollado diversas investigaciones entre las que se encuentran las de Parra Sandoval (1997) y Francisco Cajiao (1993) sobre las realidades educativas en Colombia; y los aportes investigativos de Martínez, Mariño, Sánchez Parga, Bonilla y Rodríguez, Velasco y Díaz de Rada, De la Cuesta, entre otros; todos ellos coinciden en que la estructura de un texto cultural, inicia con los elementos que la propia cultura le otorga al investigador, presentados básicamente en el lenguaje ordinario y en general en los procesos de comunicación que los sujetos utilizan.

2.9 En la Investigación Acción Participativa como un complemento operativo posterior de los estudios cualitativos iniciales, tal y como lo propone Mariño (1991b: 103). Lo anterior, por cuanto no descartamos en nuestra perspectiva, el llegar a formular, comprobar o refinar teorías, hipótesis y conceptos, siempre que ellos sean la resultante de la comprensión de esa red de sentidos y significados socioculturales. Por lo anterior, el grupo de investigación se identifica con las propuestas de Hammersley y

Atkinson, Taylor y Bogdan, y Glasser y Strauss (1967) en relación a que, lo más importante, es la comprensión y re definición de las acciones e interacciones desde los propios escenarios donde estas se estén generando.

2.10 En las diferentes aportaciones de la investigación cualitativa; entre ellas: la propuesta de Hoyos y Vargas en relación a la teoría de la acción comunicativa como nuevo paradigma de investigación en ciencias sociales; los aportes de Mariño, 1991a) sobre la investigación etnográfica aplicada a la educación (anotación sobre el diario de campo en la cruzada de alfabetización en Nicaragua); Sandoval, referente a la investigación cualitativa; Elsie Rockwell, sobre la etnografía y teoría de la investigación educativa; Restrepo Gómez, en torno a la investigación en educación; Edwards, desde los sujetos y la construcción social del sujeto escolar en primaria; Velazco y Díaz de Rada, desde los aportes en la lógica de la investigación etnográfica; Hammersley y Atkinson, con las aportaciones en etnografía Reflexiva, Taylor y Bogdan, en su texto introducción a los métodos cualitativos de investigación y las aportaciones de Mardones, en torno al objeto de las ciencias sociales y humanas.

2.11 ¿Qué se pretende entonces desde la Complementariedad?

En síntesis, en un enfoque desde el principio de complementariedad es necesario tener en cuenta:

- Realizar los estudios sociales en su medio natural, tal y como lo enuncia el naturalismo.
- La posibilidad de comprender la esencia de los fenómenos a partir del reconocimiento de las acciones y experiencias de los sujetos, y su consolidación en estructuras socioculturales; propuestas impulsadas por la Fenomenología, la Etnometodología y el estructuralismo.
- La importancia de comprender las redes de sentido y significado socioculturales desde los procesos comunicativos en un contexto determinado, propias de la hermenéutica.

- El apoyo en un paradigma teórico científico que reconozca la trascendencia de la comunicación, la tradición y la historia, tal y como lo propone la teoría crítica.
- La importancia de poder construir teoría a partir de la comparación constante, propuesta por la teoría fundada.
- La necesidad de reconocer los rasgos culturales y poder reflexionar sobre ellos a partir de la propuesta de la etnografía reflexiva.
- La posibilidad de apoyar los análisis de tipo individual y colectivo en historias orales y de vida.
- La posibilidad de utilizar algunos diseños previos de tipo flexible, que se puedan ir reconfigurando en el proceso mismo de investigación.
- La opción de utilizar algunas técnicas estadísticas, siempre que sean un medio en esa búsqueda teórica para ayudar a comprender mejor la realidad.
- La posibilidad de extender las propuestas comprensivas hacia la reflexión y cambio de estructuras socioculturales mediante la crítica emancipadora de la comunidad, propia de la Investigación Acción Participativa.

3. LA ETNOGRAFÍA VISTA DESDE UN PRINCIPIO DE COMPLEMENTARIEDAD: LA RELACIÓN TEORÍA - PRACTICA CULTURAL

En un escenario de comprensión, donde el investigador no se limita a decir como son las cosas que se hacen o dicen, sino que por el contrario, trata de comprender aquello que éstas quieren significar respetando el contexto donde se generan; se ubica la complementariedad etnográfica como la descripción, interpretación y comprensión de fenómenos socioculturales y humanos.

La idea es proponer una etnografía que intente superar el dilema de neutralidad de los enfoques convencionales; tanto de aquellos influenciados por el positivismo, como de aquellos amparados en el naturalismo. Antes que mera descripción de los acontecimientos culturales o su ordenamiento en rasgos sin observar más allá del reflejo del objeto, un diseño desde la complementariedad etnográfica busca desentrañar las estructuras culturales y la esencia de esas estructuras para poderlas comprender.

Pero esta connotación interpretativa no debe limitarse a una operación cultural específica (Contexto interno)**,** sino que debe ser capaz de captar el contexto histórico de los sujetos y registrar las acciones e influencias de los sistemas internacionales, políticos y económicos, sobre el nivel local donde el trabajo de campo tiene lugar, toda vez que estos afectan las operaciones culturales específicas. Es lo que Velazco y Días de Rada (76), siguiendo a Marcus y Fischer denominan como **contexto externo**, los cuales "tienen su definición y penetración local y afectan intrínsecamente a la formación de símbolos y significados compartidos en los mundos íntimos de los sujetos". Así mismo, Galindo Cáceres (1998: 16-20) considera en sus estudios la perspectiva de una ecología de lo social.

La comprensión desde los contextos anteriores, es factible siempre que se mantenga un extrañamiento por parte del investigador frente a la microcultura que se esté estudiando. Así mismo se debe realizar una especie de juego entre acercarse y tomar distancia ante los conceptos alternativos logrados en los rastreos teóricos (teoría formal). Mariño (1991b: 2) considera que estos rastreos teóricos "pueden ser temas de preparación conceptual y actitudinal".

Para tener esa doble mirada del contexto interno y externo, el investigador necesita moverse flexiblemente entre la teoría formal y sustantiva. Refiriéndose a esta necesidad, Habermas (1985: 39-45) asume que en un estudio desde una perspectiva de acción comunicativa:

> *Se debe prescindir de esa posición privilegiada del observador, e involucrarse en los tratos sobre sentido y validez de las manifestaciones…Estas dificultades, se deben a que el marco teórico de referencia para el análisis empírico del conocimiento cotidiano, ha de unificarse necesariamente con el marco de referencia de las interpretaciones cotidianas de los participantes.*

Resulta relevante sin embargo, resaltar el hecho de que la teoría formal solamente es importante, en la medida que ayude a comprender una realidad cultural, y no sesgue el análisis y comprensión de estas realidades. En tal sentido, recobra validez la propuesta de Mariño en relación a que la teoría formal no explica la totalidad del fenómeno cultural, sino que sólo lo complementa redimensionándolo a la luz de otros estudios similares, sin que estos nieguen o borren los datos de la teoría sustantiva que poco a poco va emergiendo.

Por lo anterior, la intensión del principio de complementariedad aplicada a la etnografía está en que la teoría se mezcle con los datos culturales, a fin de descubrir una nueva estructura de validación que da cuenta de la realidad vivida por los sujetos: “La teoría no debe transformar la investigación temática imponiendo un marco referencial y alejando los datos de su sentido” (Mariño, 1991b: 13).

Como se aprecia, los estudios etnográficos desde un principio de complementariedad deben acudir a la teoría formal para apoyar la comprensión de aquellos eventos que la sola observación no permite interpretar; de hecho, Sánchez (27) al referir la observación en la investigación social, considera que "así como toda investigación se encuentra determinada por un "desde donde teórico"; también la observación tiene que adoptar un punto de vista que le garantice la máxima objetividad”.

Este "desde donde teórico" implica una observación pensada de alguna manera con anterioridad; o sea, que no es posible entender el comportamiento de algún sujeto o grupo de sujetos, si se desconoce totalmente la caracterización de ellos y la posibilidad comportamental que desde esas características pueden proyectar, lo que obliga al

investigador etnográfico a moverse entre lo teórico y lo práctico de la realidad socio-cultural.

En verdad, creemos que es difícil encontrar el sentido a un grupo social sólo desde la contemplación exterior a ese fenómeno; adoptando, por ejemplo, una posición de observador no participante con un amplio marco teórico referencial; o sólo desde la intervención activa dentro del fenómeno, sin tener un conocimiento alternativo teórico del mismo. Pues en el primer caso, la descripción no trascendería la realidad de sentido causal, y en el segundo se quedaría sólo con el listado de eventos (acciones e interacciones) sin trascendencia en el plano real de significado.

Lo anterior hace relación a la etnografía como complemento, ya que encuentra su explicación en lo cultural de las manifestaciones, donde el hecho no se categoriza desde lo teórico sino desde las estructuras posibles que el texto sociocultural presenta y donde lo teórico no determina la forma de percibir el fenómeno, sino que ayuda a percibirlo mejor.

Precisamente, este tipo de reflexiones, llevan a considerar la etnografía como algo más que una herramienta de recolección de datos, que trasciende incluso la equivalencia que le otorgan con la observación participante y la consideración que algunos le dan como método (Hammersley y Atkinson); y la ubican mejor en un plano de "enfoque"; lo cual implica que no sólo debe desarrollarse desde lo instrumental otorgado por el método, sino que es necesario darle los constructos teóricos que le otorga la ciencia. (Ver: Martínez. 1991: 27- 38)

Estas aseveraciones son expuestas también por Velasco y Díaz de Rada (1999: 76) al considerar que:

> *algunos dan cuenta al tratar la etnografía como la recolección de datos sin tener presente el contexto político y económico que rodea el contexto cultural de la pequeña cultura en estudio; estudios que no tienen en cuenta las diferencias culturales de otros grupos y que afectan el propio, lo cual puede chocar fuertemente con la difusión de la tecnología, la comunicación y los movimientos de población influenciadas por la política y la economía; en consecuencia, los antropólogos corren el riesgo de aparecer como seres románticos que no atienden a las cosas esenciales.*

Desde las consideraciones anteriores un estudio desde el principio de complementariedad etnográfica debe tener en cuenta tanto la influencia de múltiples corrientes y enfoques enumerados hasta los aspectos generales que la fundamentan.

Pese a la claridad que los elementos anteriores presentaban, eran varios los interrogantes que surgían con relación a la propuesta que estaba emergiendo; Cómo hacer para que este diseño reconociera el contexto como el escenario propicio para realizar los estudios?, Cómo hacer posible el moverse permanente y fluidamente entre las teorías formales y sustantivas?, Cómo posibilitar en un estudio la búsqueda de la esencia de las estructuras socioculturales?, Cómo realizar el proceso de construir teoría sin sesgar a la teoría formal pero sin limitarse a la mera descripción de eventos?, en términos generales, Cómo hacer para presentar un conocimiento lo mas cercano posible a la realidad estudiada?

Fueron muchos los ensayos realizados por el grupo para considerar que un diseño que pretendiera reconocer los elementos antes expuestos debería tener en cuenta un acceso al escenario cultural, un trabajo de campo a profundidad y un proceso de construcción de teoría. Sin embargo, estos tres elementos deberían estar interconectados entre sí y sin ser secuentes ni excluyentes, deberían buscar siempre el desentrañar lo que estaba en la esencia de las estructuras socioculturales.

Por ello, estos elementos de búsqueda articulada de la realidad se condensaron en tres momentos:

1. El momento de **pre- configuración de la realidad**, que muestra una apariencia de la estructura de dicha realidad y está referido al momento donde se adquiere una primera aproximación a la posible estructura sociocultural (pre - estructura).

2. El momento de **configuración de la realidad**, que inicia con la puesta en escena de una guía flexible que permite orientar la búsqueda de esa estructura. El trabajo de campo al desarrollar este momento, debe realizarse a profundidad (intensiva y extensivamente), para obtener una estructura más confiable.

3. El momento de **re - configuración** de la realidad encontrada, donde se realiza un análisis de los hallazgos socioculturales desde una triple perspectiva: la perspectiva del investigador, la perspectiva de la teoría formal y la perspectiva de la teoría sustantiva.

En un intento por presentar en un diseño estas expectativas planteadas y facilite su desarrollo, se enuncia en el siguiente apartado una propuesta de diseño metodológico surgida desde la práctica reflexiva.

4. PROPUESTA METODOLÓGICA

Desde las consideraciones anteriores se presenta un diseño de investigación como posibilidad de ofrecer una manera de realizar sus investigaciones desde una perspectiva complementaria. En este sentido, asumimos que la percepción del universo por el sujeto se hace manifiesta a través de las acciones e interacciones que el sujeto expresa en una realidad determinada; es por ello que se hace necesario estudiarlas en el escenario de

relaciones sociales con la menor influencia posible de un marco de inferencias apriorísticas.

Como se dijo anteriormente, el presente diseño consta de tres momentos que interactúan a lo largo de todo el proceso de investigación a fin de ir configurando una posible estructura sociocultural. (Murcia y Jaramillo, 2003). Con el objetivo de clarificar un poco el desarrollo de estos tres momentos, los explicaremos por separado, sin querer decir que existen entre ellos unas fronteras definidas:

4.1 Primer Momento: pre-configuración de la realidad

En este momento, se hace una aproximación a la realidad social desde un acercamiento a la teoría formal (perspectiva deductiva) y a la teoría sustantiva (perspectiva inductiva) con el fin de precisar un interrogante o problema de investigación respecto a la realidad que se desea comprender; dicha búsqueda se decanta en una posible "dimensión temática".

4.1.1 ¿Cómo se delimita la dimensión temática desde lo inductivo?

Para delimitar y definir la dimensión temática desde lo inductivo, es necesario iniciar el acercamiento al escenario de investigación; es decir, comenzar los contactos con los diferentes sujetos involucrados en el fenómeno social, para posibilitar una negociación de relaciones, esto es, la iniciación del trabajo de campo teniendo en cuenta una mirada ecológica de la realidad. Este acercamiento es posible mediante una guía de observación inicial, la cual se estructura con base en la intencionalidad de los investigadores. El primer momento (pre-configuración) es el que permite al investigador asumir una dirección inicial en la selección del tema para irla condensando y delimitando de forma progresiva; el investigador, apoyado en un plan de acción inicial, deberá asumir procesos de interacción con el grupo de estudio, del cual surgirán los primeros elementos pre-configuradores de esa realidad. Estos a su vez, serán enriquecidos con procesos de búsqueda teórica desarrollados en forma paralela, lo cual denominamos como la delimitación desde lo deductivo.

4.1.2 ¿Cómo delimitar el área desde lo deductivo?

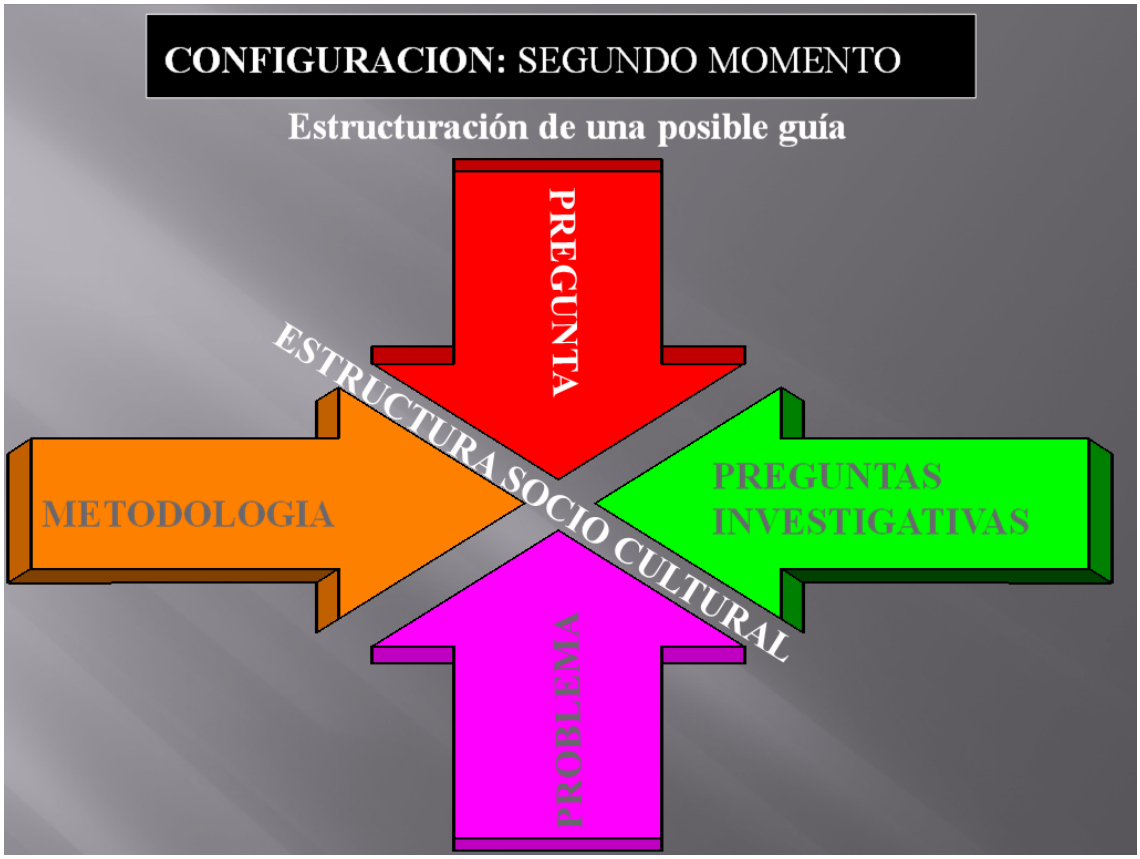
En la pre-configuración debe existir una estrecha relación entre la teoría y la práctica cultural (praxis), pues existe la necesidad de comprender el fenómeno estudiado y en muchas ocasiones la sola descripción de la realidad no nos permite dicha interpretación. Por tanto, el proceso deductivo implica la búsqueda teórica de los elementos que configuran la temática de estudio. Ésta debe realizarse en forma paralela a la búsqueda empírica (acercamiento al escenario), a fin de evitar en lo posible, juicios sesgados sobre la estructura que la realidad nos va mostrando. Esta práctica complementaria es importante además por cuanto permite conocer otros estudios con relación al área de investigación; y junto con los primeros hallazgos en el campo, ayudar en la emergencia de una posible pre- estructura sociocultural.

4.1.3 ¿Cómo emerge la pre-estructura sociocultural?

Una vez clarificado e iniciado un acercamiento al escenario desde el proceso inductivo y deductivo, se procede a establecer una pre-estructura que represente de manera articulada los elementos encontrados en la realidad. Recordando que los elementos de una estructura no tienen significado por sí solos, sino que éstos se deben a las relaciones

que poseen entre sí, es posible representar esa primera estructura en un ideograma o mapa conceptual.

4.2 Segundo Momento: plan de configuración



A partir de la posible pre-estructura encontrada, se elabora una segunda guía que nos ayude a buscar la estructura propiamente dicha de la realidad que se desea comprender mediante un proceso extensivo e intensivo de trabajo de campo.

Los elementos posibles de esta segunda guía o plan de configuración pueden ser:

- La indagación central a solucionar. (Formulando el problema emergente desde la pre-configuración de la estructura sociocultural).
- Las preguntas de investigación. (La orientación a partir de otros interrogantes surgidos desde los elementos de la pre-estructura).
- La metodología de la investigación (Los procedimientos para llegar a desentrañar la estructura sociocultural). Ésta a su vez consta de:
  a. Población e informantes claves: hacia la representatividad sociocultural.
  b. Métodos de recolección de información:

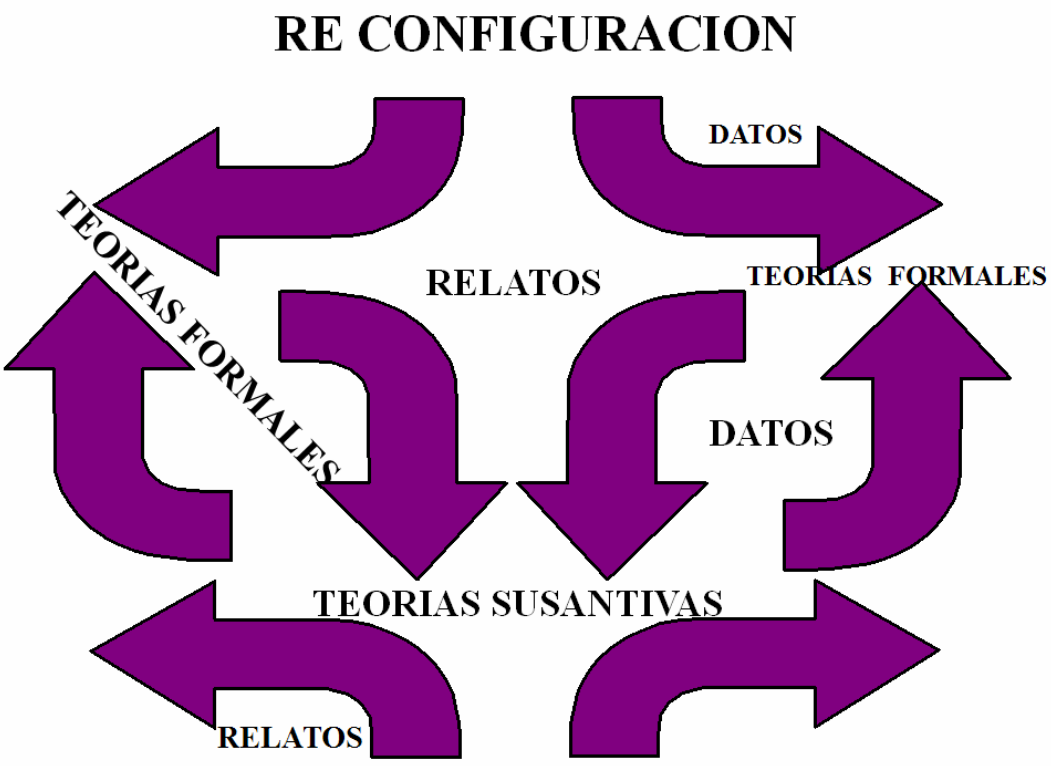
i. Entrevista en profundidad.
ii. La observación participante.
iii. Otras posibles técnicas que los investigadores consideren pertinentes.

c. Aspectos éticos a considerar como el consentimiento de los informantes de colaborar en la investigación.

- Desarrollo de la guía de investigación (trabajo de campo en profundidad).

El trabajo de campo propiamente dicho inicia cuando se pone en marcha el diseño metodológico hasta aquí esbozado. Lo más importante en este proceso, es lograr la saturación teórica (sustantiva) de los datos a través de la relación constante y permanente que se establece con los informantes claves, a tal punto de alcanzar un alto nivel de empatía que posibilite la veracidad de la información recolectada. Existen muchas formas de acopiar la información, lo importante es que se pueda tener el dato a la mano en el momento que se necesite y sin perder el contexto en el que se produjo el relato (relación de sentido).

4.3 Tercer Momento: re-configuración de la realidad



En este momento, se analizan los datos o hallazgos empíricos de la investigación, con el fin de elaborar una estructura sociocultural a partir de la relación: elementos teóricos, interpretación del investigador y datos culturales; es decir, se inicia la comprensión de sentido que da cuenta de la realidad interpretada de los sujetos que hacen parte del fenómeno cultural. Según se observa en el cuadro, en este momento el investigador dispone de relatos de los sujetos de la investigación, interpretaciones de los relatos reconocidas como teorías sustantivas y teorías formales en las cuales puede apoyar las interpretaciones logradas. El cuadro muestra las diferentes rutas por las que se puede meter el investigador utilizando su ingenio y creatividad, dando a entender que las estructuras de los datos emerge producto de combinar estos elementos.

4.3.1 ¿Qué pretende el análisis en un proceso de complementariedad?

Partimos de recordar que la propuesta busca la complementariedad entre las tendencias de investigación, por eso el procesamiento de la información se mueve entre aquellos estudios considerados descriptivos y aquellos considerados teóricos o conceptuales (Ver Taylor y Bogdan 1996). Lo importante es que el escenario relatado se presente con gran fidelidad, pero matizado por las percepciones del investigador y por las teorías sociológicas o disciplinares según sea el estudio.

4.3.2 ¿Qué es reconfigurar la realidad?

La re-configuración de la estructura ciertamente no es un momento independiente del momento anterior (configuración), aunque ningún momento lo es; el paso de la configuración a la re-configuración podría decirse que es paralelo en tanto una vez los elementos de la estructura van emergiendo, estos se van analizando y articulando con la teoría formal. Desde esta relación, se construye la comprensión de sentido de la realidad a comprender; es decir, se redimensiona la estructura desde la comprensión que la teoría nos aporta sobre las categorías culturales. Se asume así mismo el proceso de re-configuración, como un momento de confrontación, logrado desde la realidad empírica contrastada con la realidad conceptual; pues no se puede caer en un racionalismo técnico, que al decir de Tedesco (1989), no ha podido dar explicación a los fenómenos sociales; ni en el reduccionismo de la casuística que no permite visualizar una dimensión histórica del fenómeno.

En términos generales, en una investigación etnográfica cuyo interés está fundamentado en la comprensión de las acciones e interacciones de un escenario sociocultural, los datos deben analizarse permanentemente, para desde ese análisis, poder reorientar el proceso, e ir comprendiendo esa realidad; por eso, proponemos algunas recomendaciones en la elaboración de los informes. (Ver al respecto: Murcia y Jaramillo, 2003).

Un informe escrito debe contener al menos: el modo como se recogieron e interpretaron los datos, el tiempo y extensión del estudio, la naturaleza y número de escenarios e informantes, y el encuadre mental del investigador; o sea, su ubicación epistemológica en torno a la investigación en ciencias sociales. (Ver Hammersley y Atkinson, 1994)

En síntesis, el proceso total de investigación desde una perspectiva de complementariedad contiene las siguientes características:

- Delimitación del área, que comprende: 1. La noción. La cual se realiza a través de la revisión de la literatura existente sobre el área; 2. Antecedentes, que implica la busqueda de investigaciones en relación al área y al tema. 3. Posible escenario sociocultural, que consiste en realizar una búsqueda del contexto sociocultural donde se va a desarrollar la investigación (aspectos sociales, políticos, economicos, culturales y demográficos).

- Primer momento de investigación: (Preconfiguración). Este momento implica: El acceso, el desarrollo de la guía de preconfiguración y el análisis inicial de la información recolectada, representada en una preestructura sociocultural y posible dimensión temática. Para el cubrimiento de la delimitación del área y el primer momento, se recomienda un cuarto del tiempo total de la investigación.

- El momento de la elaboración y puesta en marcha del plan de configuración (segundo momento: configuración de la realidad). Implica: El trabajo de campo en profundidad, el procesamiento de la información y la interpretación de los datos. La parte donde podría terminar este momento se da cuando se tiene una estructura sociocultural representada en un ideograma. Lo anterior requiere un importante

tiempo en la búsqueda de la información por medio del trabajo de campo y el análisis y elaboración de esa teoría sustantiva que posteriormente será redimensionada. Recomendamos que en este momento se utilicen dos cuartos del tiempo total de la investigación.

- El momento de Reconfiguración de la realidad. (Tercer Momento). A partir de la teoría sustantiva encontrada, se realiza una confrontación con la teoría formal y los datos culturales esbozados en las categorías, al igual que las síntesis de las conclusiones y las recomendaciones para posteriores estudios comprensivos o emancipatorios. Lo anterior incluye la estructuración del informe final. Recomendamos para este momento un cuarto del tiempo dedicado a la investigación.

A continuación, se expone una propuesta de guía para la presentación de proyectos de informes finales de investigación desde el principio de complementariedad etnográfica:

TITULO
INTRODUCCIÓN
1. AREA TEMÁTICA
1.1 NOCIÓN
1.2 INVESTIGACIONES EN EL AREA (Antecedentes)
1.3 CONTEXTO SOCIOCULTURAL

2. JUSTIFICACIÓN

3. PRIMER MOMENTO: Preconfiguración de la realidad
3.1 TEORIA SUSTANTIVA DERIVADA DE LA INDUCCIÓN
3.1.1 Guía de Preconfiguración.
3.1.2 Precategorías encontradas.
3.1.3 Descripción de las Precategorías.
3.2 TEORIA FORMAL DERIVADA DE LA DEDUCCIÓN.
3.3 PREESTRUCTURA. SOCIOCULTURAL ENCONTRADA. Posible dimensión temática.
4. SEGUNDO MOMENTO: Configuración de la realidad.

4.1 GUIA DE CONFIGURACIÓN

4.1.1 Un gran interrogante (Problema)

4.1.2 Otros interrogantes (Preguntas de Investigación.)

4.1.3 Escenario Sociocultural.

4.1.4 Métodos de recolección de información (Metodología)

- Tipo de Estudio
- Técnicas e instrumentos.
- Procesamiento de la información. (Si es proyecto, la forma cómo lo van a procesar, y si es informe final, la forma como lo procesaron)
- Como se realizará la re-configuración (Sólo para el proyecto).
- Cronograma (Se omite para el informe final)
- Presupuesto (Se omite para el informe final)

4.2 PUESTA EN ESCENA DE LA GUÍA. Trabajo de campo en profundidad. (Si es el Proyecto, este punto contiene la forma como se realizará el trabajo de campo en profundidad, y si es Informe final, la forma como se realizó ese trabajo o la puesta en escena de la guía)

5. TERCER MOMENTO: re-configuración de la realidad. (Este momento se presenta en el informe final).

5.1 CATEGORÍAS ENCONTRADAS

5.2 DESCRIPCIÓN DE LA CATEGORÍAS

5.3 ESTRUCTURA SOCIOCULTURAL

5.4 EXPLICACIÓN DE LA ESTRUCTURA

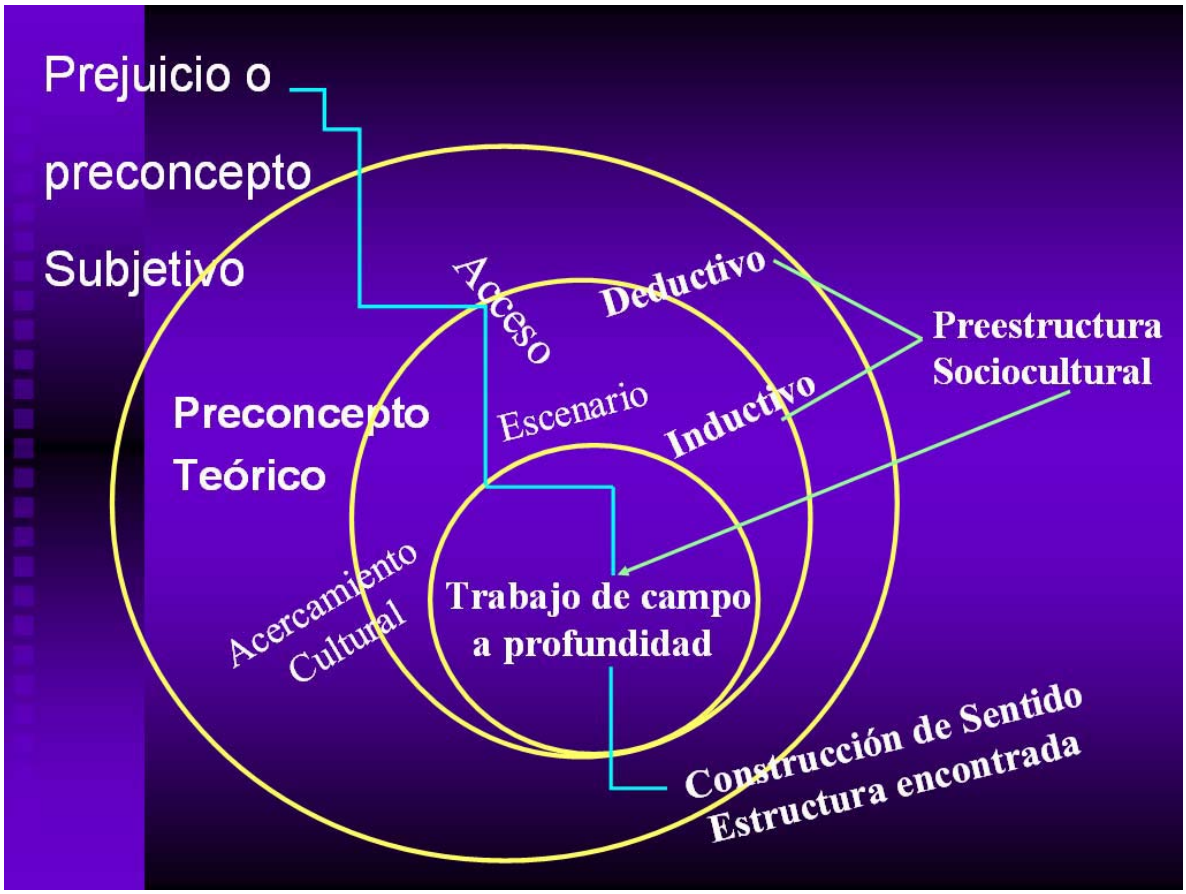
5.5 REDIMENSIÓN DE LA ESTRUCTURA

6. CONCLUSIONES.

7. RECOMENDACIONES

BIBLIOGRAFIA

Cuadro de la propuesta general del proceso de investigación desde el principio de complementariedad.



Lo que se puede observar en el cuadro es como, el investigador inicia su problema con un prejuicio o preconcepto denominado extra-teórico; a medida que va ingresando al campo o fenómeno de estudio y apoyado por la teoría, va elaborando una pre-estructura desde procesos inductivos y deductivos; esta primera parte le sirve para precisar el problema, los objetivos y la metodología; momento en el que se mete de lleno a la realización de su trabajo en profundidad, con el fin de poder elaborar una estructura sociocultural de la realidad comprendida.

5. EL SENDERO A RECORRER

5.1 La De(s)construcción como indecibilidad

Cuando Derrida en la década de los 70 empezaba a implementar la palabra de(s)construcción en sus textos como "La voz y el fenómeno (1973)", "De la gramatología (1977)" y "La escritura y la diferencia (1978)"; no pensó que esta palabra de(s)construcción fuera acuñada a otras disciplinas como la historia, la literatura y las ciencias sociales entre otras. Esto tal vez por la urgencia que presentan las mismas disciplinas de ir refrescando su hacer y rigor epistemológico de cara a los cambios acelerados de la época.

Si bien el mismo Derrida aplicó el enfoque de De(s)construcción en obras filosóficas como posibilidad de detectar errores lógicos en la argumentación de un oponente, poniendo en evidencia una incompatibilidad entre lo que el escritor cree argumentar y lo que el texto dice realmente; aclaró que el término desconstruir no es la destrucción o demolición de una obra o una teoría en sí tal y como lo han querido evidenciar algunos filósofos o investigadores sociales. "En efecto, desconstruir parece significar ante todo: desestructurar o descomponer, incluso dislocar las estructuras que sostiene la arquitectura conceptual de un determinado sistema o de una secuencia histórica" (Peñalver, 1989: 18).

Derrida reconoce que el concepto de De(s)construcción cogió vuelo por si mismo, sin saber las diferentes acepciones o significados que le darían a su propuesta filosófica. "Cuando escogí esa palabra, o cuando esta se me impuso, creo que fue en "De la Gramatología", no pensaba que se le reconocería un papel tan central en el discurso que me interesaba" (Derrida, 1997: 19). Esto hizo que el mismo Derrida aclarara el sentido del concepto, su procedencia filosófica más que etimológica y así evitar demagogias y argumentaciones desviadas de su verdadero sentido.

Derrida aclara que recoge la De(s)construcción de la filosofía Heideggeriana que hace referencia a "*Destruktion" o "abbau"* que significan mucho más que aniquilación o destrucción acuñadas a lo negativo, más próxima a la demolición nietzscheana que a la interpretación heindeggueriana. Derrida asume la De(s)construcción alejándose de los

métodos tecnicistas y se posesiona de ella "como acontecimiento histórico que tiene lugar en, o como, *la clausura del saber y la diseminación del sentido*". (Derrida, 1997: 24). Diseminación utilizada a la argumentación escritural, pero también al sentido del logos que se ha estatificado en una racionalidad radical.

De(s)construcción es des-sedimentar lo quieto, lo estático y lo adormecido de la razón; la somnolencia en la que se han dormido algunas disciplinas que no han podido salir de un enclaustramiento de normalidad racional. Antes que destruir, lo que se busca es recoger y revolver lo quieto, hacer una epistemología proliferante; nuestra tarea es hacer fluido el material petrificado que encontremos, y volver a iluminar los conceptos contenidos en esa materia muerta o sedimentada.

> *La de(s)construcción tiene lugar; es un acontecimiento que no espera la deliberación, la conciencia o la organización del sujeto, ni siquiera de la modernidad. Ello se desconstruye. El ello no es, aquí una cosa impersonal que se contrapondría a alguna subjetividad egológica. Está en desconstrucción (desconstruir-se…perder su construcción). Y en el se del desconstruirse, que no es la reflexividad de un yo o de una conciencia, reside todo el enigma (Derrida, 1997: 26).*

Derrida coloca la desconstrucción en el decir, en el acontecimiento, en la acción que el sujeto coloca a la obra, al constructo teorético que se erige como instituido sobre su conocer. La desconstrucción llega sin pedir permiso, acontece e incomoda al sujeto quien empieza a encarnar lo sedimentado de esta. Es por ello que en la presente investigación se pretende hacer un proceso de des-construcción del principio de la complementariedad a partir de los siguientes momentos y que serán expuestos en el capítulo IV:

- En primer lugar, se presentan las diferentes investigaciones y tutorías de grupo por donde el principio de complementariedad ha abierto paso, pero a su vez, ha resultado insuficiente en su utilización a partir de proyectos y exposiciones que se resisten a formar parte de un sólo modelo; en tal sentido, se muestra como el mismo enfoque o diseño metodológico se ha des-sedimentado en su utilización.
- Seguidamente, se presenta el análisis des-sedimentador que se la hace a la propuesta a partir de sus nudos problémicos tanto epistemológico como de diseño metodológico.

- Por último, presento mi historia como investigador, en la que hago un análisis sobre lo que significó mi proceso de formación en investigación resalto el papel de la subjetividad en los procesos de formación. Por otra parte, unido a mi historia, expongo algunos puntos de reflexión en asesorías con estudiantes y las relaciones pedagógicas que se presentan.

Según se observa, la opción metodológica de esta investigación es fundamentalmente desconstructiva, sin querer decir por ello que responde a una negatividad *destructiva* de la complementariedad; por el contrario, su fundamento estriba en la capacidad de ver sus nudos problémicos para, desde ahí, empezar a realizar una visión crítica de sus fundamentos epistemológicos y metodológicos.

En tal sentido, no se alude al concepto de de-construcción como derribamiento, destrucción, dislocación, demolición que deja a su paso desolación y muerte de una obra construida para ciertas finalidades. Por el contrario, la positividad de la des-construcción nos invita a des-cubrir, des-mantelar, des-autorizar, las verdades absolutas de una obra que en su recorrido se ha vuelto esclerótica.

La Complementariedad Etnográfica ha perdido su carácter de nómada, de transeúnte que ayuda a poner al investigador en situación de incomodidad e in-contención frente a su proyecto; por el contrario, la propuesta alude a cierta suficiencia, bienestar, seguridad de unos pasos que poco a poco van des-cubriendo una supuesta estructura que se esconde en la realidad. El paso a paso indica por donde va el camino prefigurado de un asfalto claramente señalizado que impide la equivocación y la creación de posibilidades. De este modo, lo que empezó a emerger con la complementariedad, es una incomodidad azarosa que importunaba no sólo a los autores de la obra sino a algunos de sus más acérrimos adeptos, quienes en su afán de mantener el estatuto del enfoque, se expresaban con cierta inseguridad que les hacía inventar una heurística falaz de componentes que no encajaban con la realidad de su investigación. Aquí entonces la desconstrucción resulta pertinente en tanto ella

> *desautoriza, desconstruye, teórica y, prácticamente, los axiomas hermenéuticos usuales de la identidad totalizable de la obra y de la simplicidad o individualidad de la firma. en consecuencia, los giros, las variaciones, los desplazamientos de interés temático, las transferencias, las traducciones, incluso abusivas, y por*

> *ejemplo el uso abusivo de desconstrucción como título, como epígrafe capital de un cuerpo de significaciones diseminadas que no se pueden sintetizar o dominar bajo un nombre, todas esas transformaciones que "sufren" los conceptos y las prácticas de la más o menos mal llamada desconstrucción, no debería evaluarse como accidentes ajenos aun presente núcleo esencial…es un pensamiento que se piensa en sus momentos más o menos reflexivos sobre su sentido general , o sobre el sentido de su marcha (Peñalver, 1989: 15)*

La descontrucción permite descubrir como la obra sufre de desgaste, su uso ya no comienza a dar cuenta del decir de sus postulados, sino que empieza a ser precaria en sus ejes fundamentales, empieza a decir mucho metódicamente y a callar poco ontológicamente, su núcleo se vuelve como un furúnculo (tumor), como quiste que obstruye los pasos fluidos de la metáfora, de la indecibililidad; la obra pasa a ser una trágica experiencia para el autor y una moda o método para el lector y sus seguidores. La desconstrucción aparece, no es decisión o antojo de incomodar, es una necesidad, una obligación del filósofo e investigador quien en su inconformidad siente que tiene que decir algo al respecto.

> *…es un pensamiento que se piensa en sus momentos más o menos reflexivos sobre su sentido general , o sobre el sentido de su marcha…aquella inestabilidad e inquietud que él mismo produce, en la sonámbula seguridad metódica de la historia de las ideas o de la historia convencional de la filosofía, al poner en cuestión las nociones…la desconstrucción irrumpe en un pensamiento de la escritura, como una escritura de la escritura, que por lo pronto obliga a otra lectura: no ya imantada a la comprensión hermenéutica del sentido que quiere decir un discurso, sino que atenta a la cara oculta de éste* (Derrida, 1997: 20).

Esto ha pasado con la complementariedad en sus recorridos por los diferentes proyectos que la han utilizado, algunos abusivamente, otros sin saber lo que hacían, otros utilizando unas reglas cual fórmula de cocina que debe contener los condimentos perfectos para su elaboración…son estos momentos reflexivos sobre el sentido de su marcha, lo que empieza a no satisfacer, a volverse ininteligible de significado para sus desafortunados adeptos. Lo que se quiere exponer entonces son momentos reflexivos sobre el sentido que ha tenido la complementariedad en su marcha, y como a partir de este proceso, puede emerger una propuesta flexible y rigurosa.

5.2 Descripción del proceso

El estudio contempla los siguientes pasos:

- Incomodidad del investigador frente a la obra sedimentada, la cual se relata de manera experienciada respecto a una estatificación del modelo.
- Relatividad del modelos a partir de diferentes propuestas dadas que tienen como eje fundamental un vitral teórico; dicho vitral, ayudó a que la investigación cogiera forma en su marco teórico a través de reflexiones sobre ciencia, conocimientos, saberes, sujetos, subjetividad, investigación, Otro, in-contención, la responsabilidad para con el otro…en fin, teorías de inscripción que forman una bella imagen que deja pasar la luz en la multi-dimensionalidad de sus colores.
- Selección y determinación de las investigaciones que harán parte del estudio tanto de pregrado como de posgrado a la vez que algunas tutorias orientadas en el programa de doctorado en ciencias de la Educación (Rudecolombia) de la Universidad del Cauca.
- Análisis des-constructor de la obra eje de la propuesta La Complementariedad Etnográfica.
- Análisis de la propia historia del investigador y de algunos estudiantes respecto a cómo la complementariedad se muestra in-contenible ante la experiencia de los sujetos; ella responde a una opacidad que en ningún momento tiene en cuenta el enfoque de investigación, dichas historias nos permites poder construir en su posibilidad un esbozo de propuesta de configuración de la realidad a través de un movimiento de vaivén que la hacen móvil y llena de vitalidad.
- Elaboración de la propuesta y posibilidad de un método educativo que invoque a la creatividad crítica de los investigadores a partir de la subjetividad; un diseño más abierto y flexible para aprender a investigar como posibilidad didáctica. El propósito es que el aprendiz de investigación, desde una perspectiva fenomenológica, pueda habitar en la pregunta, reflexionar desde su subjetividad, realizar procesos de creación metodológica y construir sentidos de vida y conocimiento a partir de metáforas teóricas.

5.3 Instrumentos

Análisis de documentos

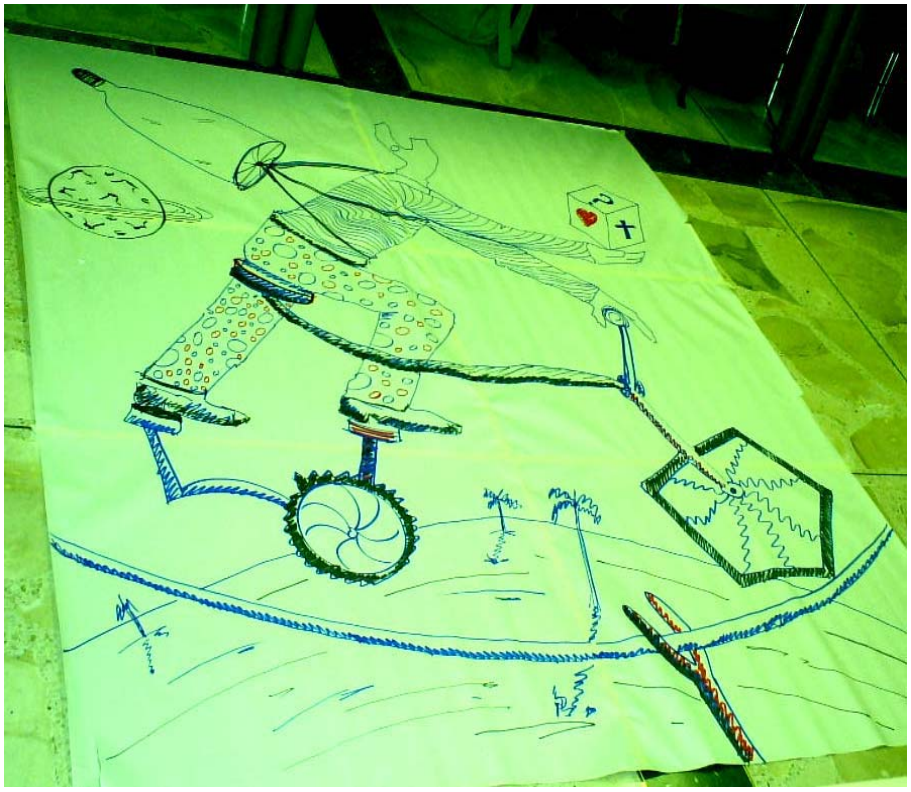
En esta fase la investigación me permitió otear por las venas de las investigaciones expuestas y la forma como utilizaron la complementariedad; ello fue posible gracias a que la mayoría de los estudios han sido publicados en revistas nacionales e internacionales así como en los textos de apoyo. También se analizaron los relatos de los estudiantes en la investigación "Construcción de Identidad y manejo del conflicto en el tiempo de recreo", investigación que mostró el ensanchamiento de horizontes de la investigación y la posibilidad de cambiar una visión subjetiva de la niñez.

Solicitud análisis de historias de vida académica

A algunos estudiantes se les aplicó un proceso de entrevista en profundidad con el fin de que ampliaran algunos aspectos relacionados con su ensanchamiento de horizontes. Las historias fueron analizadas en total fueron 18 historias de vida entre estudiantes y profesores. De ella se extractaron categorías, para el caso específico en cuestión se presentan dos en el cuerpo del trabajo y se anexan todas.

CAPITULO IV

DE(S)CONSTRUYENDO
DESDE LA INDECIBILIDAD



Desequilibrio
Cortesía de
Adolfo Alban

1. EVALUACIÓN DE LA COMPLEMENTARIEDAD EN SUS INICIOS: Evaluación realizada por la Universidad de Caldas

En este punto se expone la evaluación que tuvo el texto de la complementariedad por parte de evaluadores externos. El escrito fue enviado a evaluar por el comité de asignación de puntaje (CAP) de la Vicerrectoria de investigaciones de la Universidad de Caldas (Manizales). La evaluación con sus respectivos tópicos fue la siguiente:

- ***Desarrollo completo del tema:*** *El exceso de referencias a escuelas de pensamiento y propuestas epistemológicas no contribuyen a esclarecer la naturaleza de lo social ni a fundamentar unos criterios epistemológicos propios.*

- ***Actualidad del contenido:*** *El debate sobre el estatus científico de los métodos cualitativos que sería el eje fundamentador de la propuesta "la complementariedad etnográfica" no se desarrollo.*

- ***Aportes de los autores de los términos didácticos y críticos:*** *La presentación sistemática del proceso de investigación formal y el proceso de investigación práctico (ya realizado) es una excelente estrategia para motivar a quienes incursionan como aprendices de investigación.*

- ***Originalidad en la presentación de los temas:*** *Está presente el esfuerzo por estructurar un texto sobre una temática compleja de manera sencilla y de fácil comprensión para quien lo aborde.*

- ***Calidad de las fuentes bibliográficas:*** *La bibliografía utilizada es amplia, actualizada y muy pertinente.*

La evaluación del texto me permitió entender que la propuesta fue calificada como innovadora para la enseñanza de aquellos que inician en la investigación cualitativa; se convierte entonces en una posibilidad para acercarse de una manera sencilla a comprender un contexto determinado desde unos momentos de investigación; no obstante, el exceso de referentes filosóficos y epistemológicos, al igual que el exceso de citas teóricas, hacen del escrito en su lectura un poco in-comprensible. Ello ha generado un esfuerzo constante de los autores por aclarar, permanentemente, los postulados que se encuentran en la exposición del texto; muchos lectores con franqueza dicen que la complementariedad se entiende más fácil cuando se dice en palabras sencillas, pero el libro, a pesar de exponerse en su trayecto con un ejemplo de investigación sobre jóvenes marginados, es denso en su comprensión para quienes son novatos en la investigación. A continuación mostraré su trayectoria en algunos proyectos de investigación.

2. INVESTIGACIONES FINALIZADAS Y EN CURSO DESDE LA COMPLEMENTARIEDAD: Lo indecible hecho manifiesto de la complementariedad

En esta sección se presentan las diferentes investigaciones que han asumido el enfoque, bien sea por la complementariedad de métodos o porque abordaron el diseño metodológico. Inicialmente presentaré las investigaciones de pregrado y sus diferentes quiebres epistémicos y posteriormente las investigaciones de posgrado; posteriormente algunos proyectos inter-institucionales entre universidades.

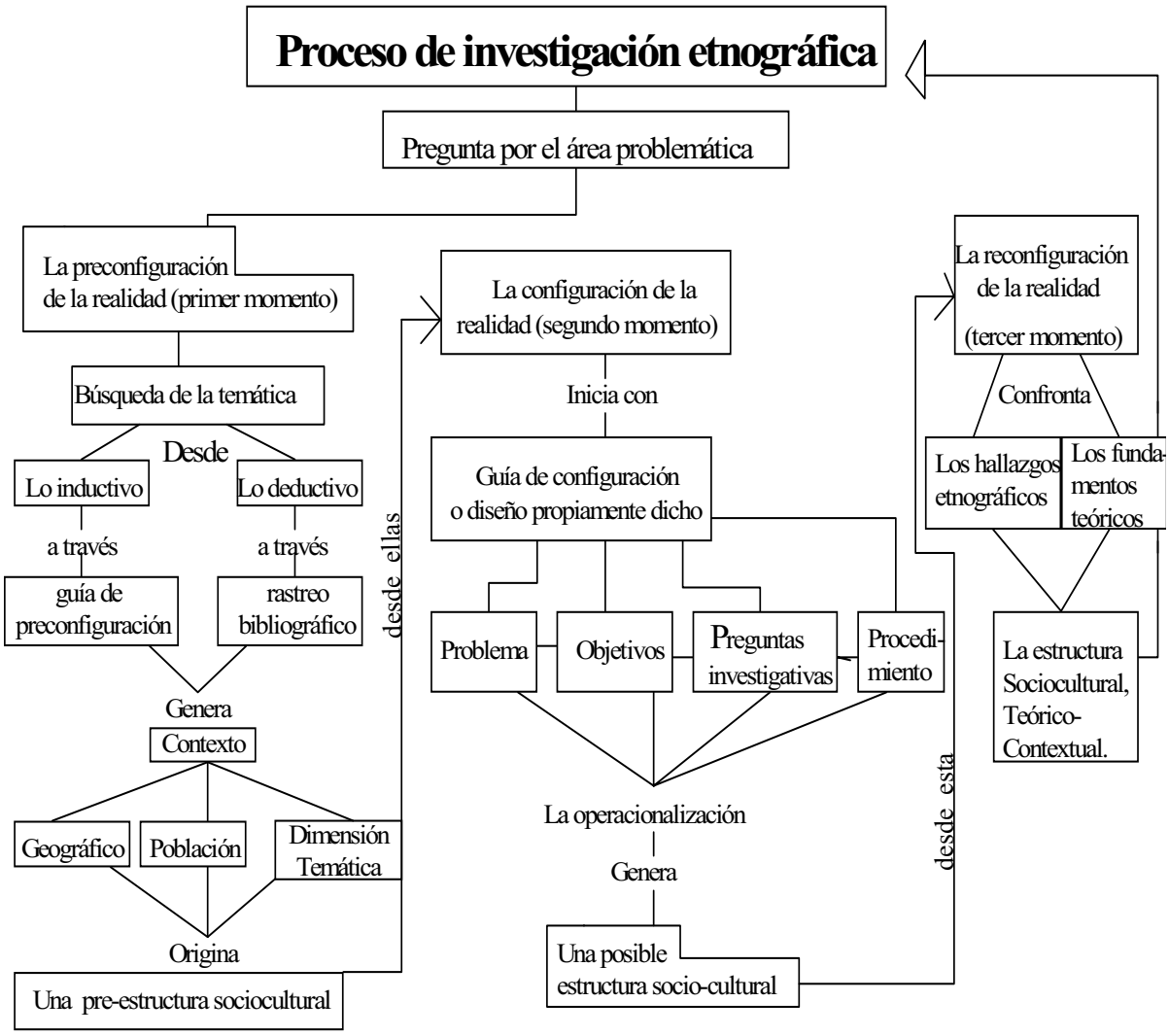
2.1 Investigaciones de pre-grado: Una propuesta innovadora

Las investigaciones que siguen fueron las primeras que abordaron la complementariedad lo que hizo de la propuesta innovadora como una posibilidad para enseñar a investigar cualitativamente en la Universidad.

- **La danza y la promoción ético moral en adolescentes marginados:** Esta investigación tuvo por objetivo desentrañar las acciones e interacciones de los adolescentes por medio de la práctica de diferentes manifestaciones dancísticas como el rap, el rock and roll y la danza latina (Murcia, Jaramillo y Castro 1996). Fue el primer estudio que implicó exponer los tres momentos de investigación (pre-configuración, configuración y re-configuración de la realidad), así como la presentación del cuadro general de todo el proceso. Por tanto, el inicio de la complementariedad no presentó, como se concebía al principio, la complementariedad etnográfica. Sin embargo, ello fue el inicio o la fecundación de todo el enfoque. Inicialmente no se hacía referencia a un enfoque, sino a todo un camino para investigar que llevaba implicado en sí un enfoque, era un descubrimiento en progreso, que hacía de esta investigación un elemento innovador al interior de las investigaciones cualitativas.

  Otro elementos no tenido en cuenta en la complementariedad, en sus inicios es que el primer momento no se expone con el objetivo de ir tras una dimensión temática, sino que va es en busca de una estructura sociocultural, ayudada por el cruce de las descripciones logradas en los procesos de acercamiento a las comunidades y los apoyos dados por la teoría; así que tampoco se hacía

referencia a las denominadas teorías sustantivas y formales; esto fue objeto de reflexiones posteriores ayudados con lecturas desde la teoría fundada (De la cuesta, 1998). A continuación, presentamos el primer cuadro en el que intentábamos dar cuenta de un diseño didáctico para aprender a investigar cualitativamente:



Cómo se puede observar, el ingenio del diseño es que éste se encuentra en toda la investigación y no hace parte de un suceso aislado denominado metodología; así, mientras el investigador se va acercando a la realidad, el mismo diseño lo va llevando a un descubrimiento en progreso del fenómeno a comprender más no un descubrimiento de sí mismo.

- **Percepción de los estudiantes de I y VIII semestres de la carrera de Educación Física Recreación y Deporte de la Universidad de Caldas de la Ciudad de Manizales:** Estudio en el que se pudo comprender como los estudiantes ven la carrera como una acumulación de asignaturas aisladas que brindan poco apoyo en su desempeño profesional (Arroyave, Bedoya, Osorio, Toro, Ospina y Marín, 1999). En esta investigación, a pesar de que no se hable aún de complementariedad, si se empiezan a concebir otras posibilidades como: el propósito de el primer momento centrado en focalizar el problema de investigación, así como el derrotero del diseño propiamente dicho tal y como se presenta a continuación:

> *Este primer momento (pre-configuración), es el que permite al investigador asumir una dirección inicial en la selección del tema, para irla condensando y delimitando de forma progresiva; el investigador, apoyado en un plan de acción inicial, deberá asumir procesos de interacción con el grupo en estudio, del que surgirán los primeros elementos pre-configuradores de esa realidad, los cuales serán enriquecidos con procesos de búsqueda teórica que se desarrolla de forma paralela.*
>
> *La exploración del objeto de conocimiento logrado por la interacción con los estudiantes de Educación Física, posibilitó inicialmente pre-configurar una idea de estructura la cual se enriqueció con los rastreos bibliográficos que se realizaron con miras a ampliar la visión del marco contextual; esa búsqueda teórica paralela sobre las características y particularidades del joven universitario, el conocimiento de la Educación superior, su incidencia sociocultural, fueron los elementos que permitieron pre-configurar una pre-estructura y formular un derrotero brújula, que guiara nuestro tránsito por esos senderos incomprendidos de la carrera desde la visión del joven universitario* (Tomado de: Arroyave, Bedoya, Osorio, Toro, Ospina y Marín, 1999).

También es importante mencionar que el fin último de este primer momento fue encontrar una dimensión temática gracias al descubrimiento de una pre-estructura sociocultural:

> *Recordando que los elementos de una estructura no tienen significado por sí solos, sino que este se debe a las relaciones que posee con los otros elementos de la estructura, se presenta el mapa pre-estructural del contexto a investigar. También surgió la temática o gran dimensión que guió la investigación en la siguiente fase la cual fue: las expectativas iniciales y finales de los estudiantes (Jaramillo et al 1999).*

Se avanza entonces en la reflexión y se empiezan a agregar elementos que precisan cada vez más *La Complementariedad Etnográfica*. En sí, el método estaba cada vez

más inmiscuido en todo el proceso de la investigación, lo cual fue una excelente posibilidad didáctica de aprender a investigar-investigando.

Con este proceso metodológico se desarrollaron una serie de investigaciones que siguieron fielmente el diseño y que en entre los años 1998 y 2002 se condensaron en publicaciones como: *Seis experiencias en investigación cualitativa* y en diferentes revistas nacionales e internacionales; a continuación menciono las más importantes con una síntesis de sus aportes:

- **El fútbol femenino. Producto de estigmatización cultural en la mujer de hoy.** En este trabajo se vislumbra como la mujer que practica fútbol es víctima del machismo y el estigma de brusquedad y homosexualidad por el sólo hecho de realizar esta práctica deportiva. (Arango, Castañeda y Duque 1997).

- **La recreación y la producción empresarial en MABE de Colombia**, investigación donde se pudo comprender como los procesos de producción empresarial se ven afectados positivamente por la generación de actividades recreativas de la empresa (Murcia y estudiantes 1998).

- **Nuevos sentidos de los discapacitados visuales con relación a la Educación Física, la Recreación y del Deporte**. En esta investigación, los discapacitados consideran como ellos viven en una sociedad discapacitante que no comprende sus posibilidades de percepción a través de otros sentidos (Ortiz y Palacio, 1999).

- **Sentido del baile de salón en ancianos que asisten a programas de servicio día en la ciudad de Manizales**. Investigación que se realizó en cuatro instituciones de la ciudad de Manizales. En éste estudio se comprendió que los ancianos se ingresan a estos centros principalmente por motivos de salud y para mantenerse bien «físicamente»; sin embargo, esta percepción va cambiando producto de la participación e integración que establecen entre ellos. Por tanto, el programa de baile de salón para los ancianos se convierte en un espacio de participación, integración,

socialización y colaboración, en la medida que consideran el baile como oportunidad para compartir su subjetividad (Jaramillo y estudiantes de Educación Física 1999 - 2001).

- **Percepción del paciente y su relación comunicativa con el personal de la salud en el servicio de agudos del hospital de Caldas**. Investigación en la que se comprendió como la enfermería exige una preparación no sólo técnico – científica de tipo instrumental, sino también humana, entendida ésta última como la actitud del profesional puesta en el sujeto y en el pleno desarrollo y bienestar de lo que es como persona y no como un simple usuario de un servicio asistencial (Pinilla, Duque y González. 2002).

Las investigaciones anteriores nos hace ver como la complementariedad por sus bondades didácticas, utilizaron la propuesta metodológica donde se entrevé los tres momentos del estudio: Pre-configuración, con-figuración y re-configuración de la realidad. Así, los estudiantes se ciñen a los tres momentos sin articular un enfoque determinado de investigación. El diseño, en su metodología guarda gran relación con la teoría fundada o fundamentada propuesta por Glasser y Strauss en 1967.

Primeros resquebrajos de la complementariedad: La investigación acerca del Break–Dance y el Recreo Escolar

Las dos investigaciones que se presentan a continuación se realizaron en los últimos tres años utilizando como enfoque *La Complementariedad*, estas necesitaron dentro de sus diseños metodológicos otras posibilidades de creación que desajustaron de cierta forma los tres momentos del estudio y obligaron a los investigadores a recorrer otros caminos metodológicos; a continuación presentamos sucintamente el recorrido de cada una de ellas:

- **Estaba oculto hasta que el Break-Dance me encontró**. Investigación dónde el joven break (rompedor) encuentra en su danza guerrera ganas, sueños, posibilidad de salir adelante, deseos de superación, eso es lo que se transluce en las diferentes formas de comunicación que utiliza al bailar como una posibilidad

de salir adelante. Para ellos, el Break-Dance es «dar lo mejor de sí» reconociendo una lucha de entrega, de horas de dedicación, y de compañerismo.

Esta investigación comienza a distanciarse de la complementariedad de enfoques, sin embargo mantiene implícitamente la búsqueda de la dimensión temática a partir de un momento de pre-configuración que en el estudio se denomina *exploratorio;* de igual forma, se atreve a configurar el enfoque desde la fenomenología y como metodología se ajusta los planteamientos de la teoría fundamentada tal y como se muestra en el siguiente apartado:

> *Como estrategia metodológica dentro de los estudios cualitativos, se encuentra la Teoría Fundamentada, la cual es una metodología de investigación que surge de los la corriente sociológica denominada "Interaccionismo Simbólico". Esta, a parte de poder utilizarse como un procesos psico- social básico (Morse 1994; De la Cuesta 1997), también puede tener su uso como un conjunto de guías y procedimientos que "pueden ayudar a cualquier investigador cualitativo a desarrollar conceptualizaciones más o menos provechosas de sus datos" (Charmaz, 1990) citado por De la cuesta (2002,18). Con este objetivo se utilizará la Teoría Fundada en este estudio, que si bien se plantea desde una perspectiva Fenomenológica al querer indagar por el significado que le otorga el joven Breaking a su baile; se pretende comprenderlo a partir de las diferentes estrategias metodológicas que ofrece la Teoría Fundamentada. Según de la Cuesta (2002,18) la Teoría Fundamentada comprende en su análisis de los datos cualitativos, tres momentos así: En el primero, denominado descriptivo, se realiza la codificación abierta; en el segundo se utiliza la codificación axial para relacionar las categorías; y en el tercero, la codificación selectiva, que completa descripciones, refina categorías e identifica la categoría central.* (Coca, Carmona, Jaramillo, Ocampo y Benavides, 2003)

Algo significativo de esta investigación fue que los estudiantes que hicieron parte del estudio, al ver su extensión de tiempo en el momento exploratorio, decidieron aplazar el proyecto de pre-grado seis meses más, con el fin de hacer buena investigación y no cumplir solamente con el requisito de grado. Lo anterior fue bastante significativo puesto que se tiene la creencia que los proyectos de investigación desarrollados en el pre-grado sólo cumplen la función de graduar estudiantes.

- ***La Construcción de Identidad y el Manejo del conflicto en el tiempo de Recreo:*** *Un estudio es seis escuelas de la ciudad de Popayán.* Estudio que buscó comprender como el niño y la niña configuran sentidos de identidad y manejan el conflicto desde una perspectiva relacional a partir de categorías emergentes

como: la capacidad y toma de decisión, procesos de alteridad y el sentido y manejo de la norma institucional; el estudio permitió comprender que el niño y la niños pueden ejercer sus derechos cuando no se encuentran bajo la mirada amenazadora de quien les juzga (Agredo, Bolaños, Catuche, Dávila, Paz, Quintero, Trujillo, et al, 2006).

Ver al niño como sujeto de derechos, implicó un acercamiento donde el niño no nos observará como adultos con autoridad para regañarlos ni como una amenaza para sus juegos en los tiempos de recreo. Esto hizo que los diseños a utilizar no nos encasillaran a una técnica específica sino que esta se debía complementar con otros métodos. Así entonces se optó por escoger como enfoque a la Teoría Fundada que según De la Cuesta (2002) es una corriente sociológica devenida del "Interaccionismo Simbólico" utilizada para comprender un proceso psico-social básico. Como complementariedad de métodos se utilizaron las Historias de Vida, la Etnometodología y el Análisis Semántico Basado en Imágenes. Sin embargo, cabe decir que la aplicación simultánea de métodos se torna complicado de poner en la práctica en los pre-grados.

Este trabajo, podríamos decir, fue el provocador de la presente tesis, en tanto fue un arriesgarse a que los estudiantes escribieran desde su subjetividad. Así, inicialmente se les solicitó que escribieran su experiencia de haber vivido el recreo escolar; ya con sus historias, las primeras categorías emergieron de los mismos estudiantes las cuales fueron un vínculo bien importante para:

- El acercamiento al proceso de familiarización con los niños; estar en medio de los niños con el recuerdo hecho piel, permitió desarrollar una sensibilidad capaz de poder confesar "*esto también lo he vivido yo*"
- Las historias compartidas entre todos los investigadores (catorce en total) no sólo fue un tiempo para recordar momentos felices de la escuela, sino también procesos de exclusión y engaño.
- El estudiante no fue un observador externo al proceso sino que respondió a un tiempo/lugar interior que se le hacia familiar.
- Lograr hacer un cruce entre las categorías iniciales dadas por las propias historias de vida y las categorías que iban emergiendo como un proceso creador y constructor de producción de conocimiento.

Posterior a este primer análisis se pudo llegar a una dimensión temática apoyada por procesos teóricos cual fue la capacidad del niño que tiene para decidir como parte importante en la construcción de su identidad y la manera como vive el conflicto en su tiempo de recreo. Si embargo, creo que en proceso posteriores de la investigación, los estudiantes no exteriorizaron nuevamente su subjetividad desde la vivencia en el recreo sino que se centraron a recoger la información desde el trabajo de campo en profundidad; de lo que si nos cuidamos fue de no reducir al niño y la niña como fuente de información sino como un sujeto de derechos; este fue un avance grande en las investigaciones de la complementariedad puesto que, si bien el texto recomendaba no ver al otro como objeto de investigación, sino que el conocimiento se produce en la interacción con el Otro; sin embargo, en el proyecto siempre me quedó la sensación de una adecuación del Otro al Mismo, por muy entrevista en profundidad que se hizo.

2.2 Investigaciones de Posgrado: un avance hacia la complementariedad de métodos y enfoques de investigación[1]:

- **El sentido de la Formación Práctica en Ingeniería. Una mirada etnográfica desde la Agroindustria.** La investigación de maestría que se preguntó por el sentido de la formación práctica en ingeniería a partir de todas aquellas acciones curriculares que atañen a la formación de ingenieros. Es una interrogación por la praxis que, necesariamente, llevó a los autores a develar tres dicotomías a saber: entre el saber y el hacer, entre la práctica y la investigación, entre los medios y los fines. Escisiones que resultan decisivas en un abismo notorio entre la formación profesional y la cultura investigativa (Hurtado y Villada, 2004); para los autores, *La Complementariedad* fue asumida desde su diseño metodológico decantado en los tres momentos del proceso.

[1] Los autores que sustentan los proyectos de doctorado son utilizados exclusivamente por sus investigadores (Muria, 2006 y Hurtado, 2006); por tanto, no se tienen en cuenta en la bibliografía de mi tesis. La explicación metodológica de sus tesis la expongo tal cual me fue enviada por ellos.

- **Vida universitaria: un estudio desde los imaginarios de maestros y alumnos.** El estudio se fundamentó en el enfoque de complementariedad propuesto por Murcia y Jaramillo (2003) apoyándose en la hermenéutica profunda (Shotter) como enfoque de interpretación y, en el código relevancias y opacidades (Pintos) y la arqueología del saber (Foucault) como métodos recolección y procesamiento de la información. Los instrumentos utilizados fueron las historias de vida, los talleres y la generación de archivos bibliográficos, todos los cuales fueron procesados con el Atlas Ti. Ente los resultados se destaca que la fuerza de los imaginarios instituidos (los que fueron alguna vez oficiales o los que ahora lo son) es tan potente que difícilmente en las significaciones imaginarias sociales de profesores y estudiantes se ubican imaginarios radicales y en consideración a ello, el establecer diferencias entre categorías como tiempo de permanencia, género o la facultad a la que pertenecen los actores investigados no se torna relevante en el estudio.

  En el sentido anterior, la brecha inicialmente prevista entre los imaginarios de los profesores y los de estudiantes respecto de la universidad no es tan profunda como se pensaba; pues ni los profesores ni los estudiantes asumen de forma contundente imaginarios ubicados en culturas posfigurativas, cofigurativas, o prefigurativas tal y como se suponía desde Mead; mejor, unos y otros toman elementos de una y otra cultura en la construcción de sus imaginarios ubicándose en híbridos complejos que, como lo expone Lyotard no proponen límites nítidos entre lo moderno y lo posmoderno.

  Metodológicamente, siendo la hermenéutica es lo que nos permite comprender un observable "intangible de significado", (Habermas 1994: 31), las manifestaciones del mundo de la vida que circulan en la Universidad en forma de procesos conversacionales serán tan sólo los medios para ubicar esos observables y desde ellas poder realizar los procesos de comprensión.

  Por otra parte, como se reconoce que las realidades sociales se construyen en los intersticios de la vida cotidiana, esos intersticios involucran tanto las recreaciones sustantivas como las formales (en términos de Strauss & Corbin, 2002), en consideración a lo cual se asume un diseño que se juega entre la

inducción y la deducción, entre la teoría formal y la teoría sustantiva; un diseño que va transitando entre las revisiones bibliográficas y los contactos directos con la realidad sustantiva, para, en su primer momento, desde estas dos dimensiones reconocer las categorías centrales que definen el mundo simbólico de profesores y estudiantes y posteriormente, en un segundo momento, hacer profundización de las significaciones imaginarias sociales que desde ellos construyen estos actores sociales sobre universidad. Por eso la pertinencia de los métodos utilizados estuvo definida por esas direcciones simbólicas construidas desde la primera aproximación a la realidad.

Considerando que el estudio se realizó desde la vida de la universidad, fue posible acudir al apoyo de algunos aspectos de la etnografía, tanto en su consideración como método y enfoque; por cuanto se buscaron rasgos relativamente estables, institucionalizados (patrones de comportamiento y formas de vida que pueden ser observados), desde los relatos que las personas hacían sobre sus propias vidas; pero además, por ser un trabajador en la universidad, fue posible "habitar" con el grupo de referencia (como es lo común en los enfoques antropológicos) lo cual permitió captar la mayor cantidad de categorías posibles.

Por esto, pese a que lo más importante fue el análisis del discurso y no sintáctico, las versiones de los informantes sólo sufrieron modificaciones en la forma y no en el contenido, manteniendo así la perspectiva Emic (interna). El apoyo en propuestas de reflexividad etnográfica como las planteadas por Hammersley y Atkinson, fue posible realizar procesos de reflexión y análisis de esas categorías dando así una perspectiva Etic (externa) a la investigación.

Pero la necesidad de estar contrastando las categorías emergentes en dos grupos poblacionales, maestros y estudiantes, requería del apoyo en otro método de investigación cualitativa: "la teoría fundada", la cual asume como método la comparación constante, comparación que se realizó no sólo entre categorías sustantivas derivadas de la realidad cotidiana sino desde el apoyo en la teoría formal, lo cual permitió ir construyendo teoría a medida que se avanzó en la comprensión de los imaginarios sociales (ver: Goetz & Lecompte,1991). Esta

comparación facilita el desarrollo del método de relevancias y opacidades propuesto por pintos.

Se presentaba una nueva duda en la definición del diseño ¿cómo mostrar la historicidad de los simbólicos y sus significaciones en el marco de las relevancias y opacidades? Esta tarea se asumió tomando como fundamento la arqueología de Foucault, pues su perspectiva de búsqueda de pistas arqueológicas en los discursos constituyentes permitía realizar un seguimiento a las categorías simbólicas definidas en la actualidad por profesores y estudiantes, desde el momento de la fundación de la universidad de Caldas. Para ello fue necesario constituir un archivo conformado por las ordenanzas, acuerdos y normas instituidas en la universidad desde 1943. En consideración a estos argumentos, el diseño acudió a tres momentos: El momento de preconfiguración, el momento de configuración y el de reconfiguración, los que se desarrollan en marco de los hallazgos del capítulo tercero (Murcia, 2006).

- **La configuración de imaginarios instituyentes de deseo en jóvenes urbanos de la ciudad de Popayán.** Este proyecto pretende comprender cómo en los jóvenes urbanos de Popayán configuran nuevas formas de deseo a partir del imaginario social de deseo instituido. Identificando la manera como la industria cultural y los medios de comunicación, median en la construcción social del deseo de los jóvenes urbanos (deseo instituido) pero al mismo tiempo reconociendo en ellos, la posibilidad de creación de un imaginario radical de deseo, como imaginario de resistencia a la nueva cartografía de visibilidades que mercantiliza la vida cotidiana, las relaciones sociales y simbólicas, y la producción cultural. Los jóvenes con imaginarios radicales, son los jóvenes que lograron modificar mediante su compromiso contingente, su lugar y su función en el tejido social, son jóvenes que instituyeron nuevas significaciones imaginarias a partir del imaginario social instituido, creadores de nuevas metáforas que complejizaron su comprensión (Tesis en proceso Hurtado, 2006).

  La complementariedad asumió argumentativamente los siguientes enfoques y métodos: Al asumir los imaginarios como las matrices de sentido desde las cuales los sujetos sociales construyen la(s) realidad(es) social(es), se hace

necesario develar esos sentidos y optar por metodologías que le apuesten a una comprensión de sentido. Estas metodologías hacen parte de estudios interpretativos que, en las ciencias sociales y desde la perspectiva de Habermas (1996), podríamos ubicar dentro de un enfoque histórico-hermenéutico, donde la comprensión de sentido se realiza desde un proceso de interpretación desde el interior (perspectiva émica): «El mundo del sentido transmitido se abre al intérprete sólo en la medida en que se aclara a la vez el propio mundo de éste. El que comprende mantiene una comunicación entre los dos mundos; capta el contenido objetivo de lo transmitido por la tradición y a la vez aplica la tradición a sí mismo y a su situación» (Habermas, 1996: 171).

En tal sentido, las disciplinas denominadas histórico-hermenéuticas por la Escuela de Frankfurt tienen como eje central la historia, en tanto a las prácticas sociales les es inherente una historicidad caracterizante y en tanto se reconoce a los sujetos sociales como realidades históricas; sujetos que pertenecen a la historia, pero al mismo tiempo son hacedores de ella. El eje central de la hermenéutica es la intención de interpretar los sentidos que tienen para los miembros de un grupo, un hecho o una praxis social.

La historia y la hermenéutica en sí, van convergiendo al intentar reconstruir a través de múltiples medios y textos, "un todo con-sentido" (Vasco, 1990: 20), una imagen compleja y holística, en la que convergen las múltiples dimensiones de un problema, desde una perspectiva comprensiva.

El proceso de comprensión que nos permitirá acceder a los imaginarios de los jóvenes frente al deseo no podrá limitarse a la comprensión empática de Dilthey, sino que deberá hacer lectura del contexto interno y externo mediante la explicación comprensiva (Max Weber), para poder establecer los sentidos, las motivaciones y los propósitos de las acciones de los agentes. La historia como mediador en todo acto de interpretación, en donde los sujetos sociales, sus creencias, sus deseos se dan en un interpretarse con los otros, como seres situados: «No se trata entonces de que el investigador se adapte al mundo histórico o social que está estudiando, sino que desde ese mundo vital, donde éste realiza sus vivencias, genere el análisis del mundo en estudio y lo traslade a

los aconteceres de la historia que lo han influenciado» (Murcia y Jaramillo, 2003: 53).

Ahora bien, la comprensión nos coloca sobre una doble condición, una condición histórica, que al mismo tiempo nos pone en situación hermenéutica, y una condición hermenéutica que es simultáneamente situación histórica (Gadamer, 1993: 372). En esta perspectiva, la comprensión *(Versthen)* de sentido a través de la hermenéutica no se asume como metodología, sino ontológicamente (Gadamer, 1993), a partir de su vinculación con la intencionalidad y las motivaciones de las acciones humanas. Otra de las rutas desde la cuales la comprensión puede ser abordada es la perspectiva de la teoría de la acción comunicativa. A pesar de que Habermas retoma los planteamientos de Gadamer relativos a la importancia de la historicidad, la doble reflexividad (entendida como el reconocimiento de la historicidad del objeto y el sujeto) y su disputa con el positivismo, éste difiere de la hermenéutica de Gadamer al plantear que ella si puede llegar a ser un método, método que permite la reconstrucción de competencias comunicativas que posibilitan la construcción de teorías generales o saberes nomotéticos, a diferencia de la postura idiográfica gadameriana.

La pregunta por la configuración de imaginarios del deseo nos exige colocarnos sobre los múltiples sentidos desde los cuales los jóvenes se construyen y son construidos como sujetos deseantes, pero también debido a la plurivocidad especifica en el significado de la acción humana, de una acción que se asume como un texto y que es considerado como un todo, abierto a múltiples lecturas e interpretaciones (Ricoeur, 1985). Ricoeur (1985), citando a Anscombe, resalta lo particularmente útil que resulta esta perspectiva cuando intentamos comprender el deseo y las creencias, o sea el carácter de deseabilidad del querer. «Los deseos y las creencias presentan la característica no sólo de ser fuerzas que hacen actuar a la gente en formas particulares, sino también la de tener sentido a causa del evidente bien que es el correlato de su deseabilidad» (Ricoeur, 1985: 65).

Es importante también retomar algunos fundamentos del interaccionismo simbólico propuestos por la “Escuela de Chicago”, al considerar al sujeto como

constructor de su mundo social y al reconocer que la interacción social, el contexto y las circunstancias históricas modelan en el ser humano su capacidad de pensamiento. En este sentido, el reconocimiento del sujeto social como sujeto activo que desde lo instituido construye lo social, pero además elabora interpretaciones de su situación y de sus acciones. Ritzer (1993: 215) indica los tres aspectos centrales del interaccionismo simbólico:

- *El análisis de la interacción entre el actor y el mundo.*
- *Una concepción del actor y del mundo como procesos dinámicos y no como estructuras estáticas.*
- *La enorme importancia asignada a la capacidad del actor para interpretar el mundo social.*

Estos aspectos centrales planteados anteriormente para el interaccionismo simbólico pueden ser igualmente identificables con la perspectiva desde la cual hemos asumido los imaginarios, o sea, a partir de su carácter dinámico, de su capacidad para poder operar en las acciones de las personas como esquemas y matrices de sentido desde la cuales se interpreta la realidad social y desde su posibilidad de creación, en tanto configuradores de nuevas significaciones, nuevos juegos de lenguaje y de nuevas realidades; y desde esta perspectiva, el reconocimiento de un sujeto activo que a través de los imaginarios como fuentes de creatividad y novedad hace posible unas forma de vida, unos modos de ser humano.

En este sentido, al intentar comprender los imaginarios del deseo de los jóvenes como grupo cultural, en un contexto particular como es el contexto urbano, la etnografía se convierte en una de las tradiciones metodológicas de las ciencias sociales a la que se recurrirá para esté estudio. La intención de comprender desde una perspectiva interna, como lo propone Hammersley y Atkinson (1994) desde la etnografía reflexiva, invita a reconocer que somos parte del mundo social que estudiamos, como hecho existencial. Así los supuestos que derivamos del comportamiento de las personas son supuestos que se formulan desde nuestro conocimiento cultural, donde el investigador ejerce efectos sobre los datos, o sea es participante activo del proceso, convirtiéndose en instrumento de

la investigación. El investigador juega un papel importante en la configuración de esos contextos (Hammersley y Atkinson, 1994: 33). La etnografía, entonces, se asume como el proceso a través del cual el investigador reflexiona sobre la percepción que él elabora de la realidad estudiada, se sensibiliza a sus rasgos culturales y trasciende mediante la reflexión hacia niveles más profundos de la organización cultural.

La comprensión de sentido de los imaginarios del deseo mediante la complementariedad etnográfica retoma los elementos anteriormente planteados por la etnografía reflexiva lo cual exige que la investigación se desarrolle en los lugares cotidianos que los jóvenes habitan, así como en sus territorios simbólicos. Adicionalmente, será necesario el reconocimiento de múltiples fuentes de información que contribuyan en nuestro propósito interpretativo, fuentes que, para el caso especifico, se limitarán a lo enunciable y a lo observable. Es claro que para la etnografía la observación participante juega un papel fundamental, los diarios de campo son considerados como el método tradicional por excelencia usado por los etnógrafos, así como la utilización de entrevistas reflexivas de preguntas abiertas. En el proyecto, estas diferentes técnicas de recolección de información serán utilizadas en los diferentes momentos del proceso investigativo.

La etnografía desarrolla teorías mediante el registro sistemático de información de campo, donde son consideradas diferentes formas de textos, ─ en este caso particular, los producidos por los jóvenes ─ y sus múltiples maneras de producción. En lo metodológico los registros se realizan mediante notas y apuntes analíticos en las que se van incorporando intuiciones y conceptos del investigador. Para ello, después de una lectura cuidadosa que va permitiendo la familiaridad con los datos, se van extrayendo cuestiones significativas, que posteriormente mediante agrupaciones asociativas permiten la emergencia de nuevos conceptos, categorías y relaciones entre estos conceptos. Estos aspectos significativos pueden permitir la focalización de manera progresiva de la investigación y la construcción de modelos teóricos a partir de la información recogida, ante la necesidad de no quedarse en un nivel descriptivo. Hammersley y Atkinson (1994: 43) resaltan cómo la mayoría de las investigaciones

etnográficas recurren a la teoría fundamentada desde la propuesta de Glasser y Strauss (1967) para el desarrollo de teorías.

La teoría fundamentada se considera necesaria para el proyecto, debido a la necesidad de generar teoría sustantiva, fruto de la interpretación que se apoya en los datos. La teoría fundamentada ha sido considerada por Strauss y Corbin (2002: 13) como: «una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y utilizados por medio de un proceso de investigación» que permite ampliar la teoría existente y por lo tanto aumentar la comprensión. En este sentido, la teoría denota un conjunto de categorías bien construidas, elaboradas a partir de la descripción cuidadosa, el ordenamiento conceptual, los agrupamientos de los datos en categorías y la búsqueda de relaciones entre categorías. La teorización es considerada como el proceso a través del cual se construyen ideas y conceptos, pero además éstos se formulan en un esquema lógico, sistemático y explicativo (Strauss y Corbin, 2002: 24).

Metodológicamente, y partiendo de los presupuestos epistemológicos que nutren la lectura del proyecto, se asume la investigación cualitativa como «un proceso cuestionador de comprensión, basado en distintas tradiciones metodológicas que exploran problemas sociales o humanos» (Creswell, 1998: 15), así como sus experiencias, comportamientos, emociones y sentimientos (Strauss y Corbin, 2002). Se asume a la complementariedad etnográfica como el principio que nos brinda la posibilidad de desentrañar las estructuras culturales, así como la esencia de esas estructuras, para poder comprenderlas a partir de implementar diversidad de métodos y enfoques desde la misma realidad que se desea comprender, a fin de no caer en un eclecticismo ingenuo (Murcia y Jaramillo, 2003).

El principio de complementariedad etnográfica se hace pertinente debido a que los propósitos de la investigación sobre los imaginarios del deseo son múltiples y requieren de diferentes metodologías utilizadas por estudios emergentes cualitativos. La complementariedad es asumida en primer lugar como principio, en la medida en que recurre a nivel teórico a dar orientaciones epistemológicas para comprender la complejidad de la(s) realidad(es) sociales; la otra perspectiva

de complementariedad, podría ubicarse en el diseño al apoyar la interpretación de sentido en los diferentes momentos del proceso, desde la teoría sustantiva y desde la teoría formal con pretensión de validez y por último, al optar por apoyarse en diferentes tradiciones metodológicas que permiten la utilización de herramientas propias de ellas (Hurtado, 2006).

Las dos últimas tesis doctorales, se han atrevido a utilizar la complementariedad no solamente como diseño sino como complementariedad de métodos, lo cual le da una jerarquía de enfoque y posibilidad de dialogar con otros enfoques que reconocen la no exclusión de métodos (Pintos, 2004), los diseños emergentes de investigación (Sandoval, 1997) y el método integrativo (Feitosa, 1999). Ello hace de la complementariedad una posibilidad de comprensión científica en las Ciencias Sociales.

2.3 Proyectos Orientados Inter-Institucionalmente

Estos son proyectos se han asesorado junto con otras Universidades de Colombia y en varias sedes regionales de la Universidad de Caldas.

- **Sentido de la Educación Física por parte de la comunidad educativa en el departamento de Caldas**. Se comprendió cómo el sentido de los niños y las niñas respecto a la clase de Educación Física se encuentra fuertemente influenciada por las actitudes que los docentes tiene frente a esta área. Ello permitió hacer una analogía con un camino, el cual se construye a través de las continuas relaciones con el otro y lo otro, (las personas, los ambientes, las circunstancias), o sea; nuestra vida es producto de la subjetivación del mundo objetivado, por eso, las formas de expresión de nuestra existencia dependen del sendero que hemos recorrido y el camino que hayamos trazado con ayuda de los otros; pero ese camino es apenas un trazo, pues en la medida que lo volvemos a recorrer se puede ir ampliando, se pueden incluso abrir nuevos caminos. (Jaramillo, Murcia Portela, 2005).

  En esta investigación se reunieron 47 trabajos de investigación que en su diseño se hicieron teniendo en cuenta el principio de complementariedad. Esta investigación se hizo en el departamento Caldas en distintas zonas así: Norte (Pácora, Aguadas y

Salamina); oriente (La Dorada, Manzanares y Pensilvania); occidente (Riosucio, Supía y Viterbo) y Centro (Manizales). La investigación se semejó a un estado del arte de la investigación pero, una vez reunidas, se hizo una primera mirada pre-configuradora, posteriormente se configuró a partir del principio hologramático; es decir, uniendo las categorías entre sí por relación de sentido y no por la causalidad entre las mismas, ellos nos ayudó a dilucidar los senderos (categorías) sobre las cuales guiaríamos la investigación el cual consistió en la definición del problema y las preguntas de investigación; todo esto, apoyados por una nueva búsqueda de teoría formal. Cabe decir entonces, que las preguntas fueron propuestas desde los hallazgos de cada una de las investigaciones realizadas en cada zona del departamento. A continuación presento un extracto del procedimiento del texto tomado de Jaramillo, Murcia y Portela (2005: 90)

> *Una vez recopiladas todas las investigaciones realizas en los distintos municipios del departamento, procedimos a hacer un proceso de de-construcción, reuniendo todos los datos entre sí; en total fueron setecientos ochenta relatos entre los que se encontraban la voz de niños, niñas, líderes comunitarios, padres y madres de familia y directivos de los planteles escolares. Fue así que con todos los relatos reunidos, nos dimos a la tarea de iniciar un proceso de codificación sin tener en cuenta el municipio de procedencia del relato, ni el plantel educativo, a fin de poder visualizar algunas tendencias o matrices de análisis, en el sustento de categorías emergentes a partir de la inducción dada por los relatos en su conjunto. De cada relato se conservó sólo el municipio de procedencia y el actor social; es decir, si era estudiante, padre, madre, profesor o directivo. Todo el ejercicio anterior nos posibilitó comprender el departamento como escenario en su conjunto y no llegar a sesgos o desviaciones afectivas por una zona o municipio en particular. Así como la coincidencia reiterada de algunos relatos en zonas tan lejanas del departamento. Este ejercicio manual o artesanal, afinó en nosotros la sensibilidad de comprender que quienes relatan la realidad viva que ocurre en sus escuelas, son sujetos inmersos en un contexto que sienten y encarnan la crudeza de una educación escolarizada que muchas veces no se piensa inmersa en una sociedad, sino que reproduce para sí misma las prácticas de poder robustecidas por un conocimiento que en última recae sobre el cuerpo de los niños y las niñas.*

Es primera vez que *el principio de complementariedad* se aplica a manera de estado del arte realizando una comprensión de segundo desde comprensiones dadas en cada uno de los proyectos de investigación; es decir, una investigación de la investigación.

- **Los imaginarios del joven escolarizado ante la clase de Educación Física:** estudio realizado en Colombia con la participación de siete universidades del país; en el presente estudio, participaron cuarenta y cinco (45) instituciones de la básica

secundaria con el propósito de comprender los imaginarios que el y la joven escolarizado sobre el área. El estudio asumió como enfoque *de la Complementariedad Etnográfica* propuesto por Murcia y Jaramillo (2003), quienes se fundamentan en un diseño emergente ya que las categorías de los imaginarios juveniles no se encontraban prefijadas, aunque se tenía en cuenta, que estás hacen parte de un imaginario social como realidad vivida, el sentido otorgado a esa realidad y el sueño o proyección de los estudiantes respecto de la clase.

Los resultados dejan entrever que los jóvenes han ido construyendo sus imaginarios desde discursos hegemónicos que se fundamentan un racionalismo técnico-instrumental. Fue la clase de Educación Física la que nos permitió comprender cómo los imaginarios sociales de los jóvenes se encarnan en tanto práctica cultural instituida y propuesta intencionada de formación de un cuerpo productivo, dócil y disciplinado. Imaginarios que no sólo se recrean en la vida cotidiana de la escuela, sino que se permean en la ecología de múltiples mediaciones (familia, barrio y medios de comunicación). En esta investigación comprendimos que a los y las jóvenes escolarizados les subyacen imaginarios instituidos de deporte. Imaginarios que se encarnan a través de diversos dispositivos como: los contenidos, la metodología, los materiales y escenarios, la evaluación y el discurso pedagógico del docente entre otros. A su vez, comprendimos que los jóvenes crean expresiones de un imaginario que los impulsa al deseo de nuevas prácticas y encuentros de clase; ellos en sus dinámicas de acción, reclaman una libertad compartida, una exigencia moderada y una evaluación acordada; piden ser tenidos en cuenta en la posibilidad de hacerse visibles en el reconocimiento y la afirmación. En este sentido, en la emergencia de los hallazgos, encontramos mediaciones positivas de la clase y de profesores que rescatan al otro (estudiante) como un sujeto activo (Murcia, Jaramillo, Camacho y Loaiza, 2005). Esta investigación se basó en los resultados de cada una de las universidades sede, con el fin de llegar a una construcción de sentido nacional.

Como se puede observar, *el principio de complementariedad* ha cogido gran vuelo en su proceso gozando de un gran prestigio nacional e internacional, puesto que se ha presentado en diversidad de congresos, programas de pre-grado, maestría y doctorado,

así como un tipo de investigación no reconocido solamente como diseño de investigación sino como enfoque.

2.4 Asesorías de doctorado en Ciencias de la educación (Rudecolombia):

En los últimos dos años, el doctorado en ciencias de la Educación RUDECOLOMBIA con sede en Popayán he tenido la oportunidad de socializar la propuesta como diseño metodológico, la cual ha tenido gran aceptación en tanto ha posibilitado la emergencia de diseños de varios proyectos de investigación en co-asesoría con la Doctora Eugenia Trigo Aza. En el seminario se plantea la posibilidad de investigar desde la misma realidad más allá de categorías de análisis que intentan encuadrar el problema de investigación. A continuación anexo misiva del profesor Bohórquez sobre la asesoría a su tesis doctoral:

> **¿Camino de la investigación o del investigador?**
> El proceso de formación doctoral me ha traído la oportunidad de tener innumerables experiencias, reflexiones y aprendizajes engendrados en encuentros interpersonales inolvidables y esenciales; han sido estos contactos humanos los inspiradores que me han ido implicando, por un lado, en mi mismo, permitiéndome redescubrirme; por otro acercándome a nuevos escenarios y comunidades académicos y sociales; y por otro avanzando por este sendero intrincado del conocimiento, en el que nos aventuramos académicamente cuando decidimos que no bastan los caminos ya transitados y una extraña sed de nuevos horizontes nos impulsa a buscar nuevas fuentes vitales. Una de las personas significativas en este camino doctoral ha sido Luis Guillermo Jaramillo.
>
> Conocí a Luis Guillermo hace dos años, una mañana él se me acercó y me comentó que había leído un artículo mío sobre la comunicación y el lenguaje del cuerpo, que coincidía en muchos aspectos en una experiencia de investigación que él había tenido en Manizales un tiempo atrás. En la Universidad de Caldas, el programa de Educación Física tenía como sede la Facultad de Ciencias para la Salud, y en ella Luis Guillermo había tenido una importante interacción con profesionales de salud. La investigación en la que había orientado a estudiantes de enfermería les había permitido enterarse de varias circunstancias de la comunicación entre pacientes y personal de salud en el Hospital Universitario. Él y yo teníamos varios aspectos de coincidencia, luego de leerlos nos propusimos escribir un artículo en el que poníamos en *diálogo* nuestras experiencias y puntos de vista sobre el diálogo en los encuentros de los ambientes clínicos.
>
> Así surgió una amistad que nos ha permitido conocernos no-sólo académica sino también personal y familiarmente. A raíz de su formación, experiencia y trabajo académico en investigación cualitativa Luis Guillermo fue acercándose al Doctorado en Ciencias de la Educación y ello nos dio la oportunidad de conocer sus miradas sobre el conocimiento y la investigación cualitativa que vinieron a

servirnos a mi y a muchos de mis compañeros como referentes fundamentales en cada uno de nuestros trabajos de tesis. En su libro "investigación Cualitativa- El principio de la complementariedad etnográfica, propuesta desde la práctica reflexiva, una guía posible para abordar estudios sociales" Luis Guillermo y su profesor Napoleón Murcia plantean un abordaje a los procesos de investigación cualitativa que nos sirvió de orientación para el proyecto de tesis en el cual presentaba y sustentaba la propuesta de investigación doctoral o examen de suficiencia investigativa.

Para aquella misma época, recibía yo orientación para mi proyecto pero aunque hacía muchos esfuerzos, estaba bloqueado. Por más que leyera y escribiera, las distancias de enfoque y tensiones con mi tutor hacían de la relación un fracaso y yo no quería admitirlo. Por fortuna, se dio la feliz coincidencia que nuestra común amiga y compañera de trabajo Eugenia Trigo realizó un seminario de Tesis Doctoral a las que invitó dos amigas portuguesas suyas: Helena y Conchita con quienes realizó un evento memorable, que fue mi tabla de salvación. El juego de roles que protagonizamos, me permitió percatarme que mi propuesta de tesis estaba empantanada. Tenía mucho que decir, pero las sanciones de mi tutor centradas en la forma y no en el fondo y las dificultades para seguir sus sugerencias, de carácter teórico, me tenían bloqueado. La presentación ante el jurado de Conchita y Eugenia reveló el atasco que tenía, pero ello me sirvió poderosamente para despegarme de la inercia. Y allí se dio otro momento fundamental de la tesis en la que Luis Guillermo fue protagonista.

Por sugerencia de Eugenia, a la semana siguiente me reuní con Luis Guillermo, a quien le presenté el proceso que estaba siguiendo para poner en juego, por un lado mis reflexiones, justificaciones y experiencias profesionales, educativas y personales; y por otro, la documentación teórica y conceptual que creía soportaría el enfoque y desarrollo de la tesis. Luis Guillermo me escuchó con afecto, concentración y cuidado, y en un santiamén me mostró que él si veía coherencia en lo que yo estaba planteando, me sugirió organizar el marco teórico de acuerdo a las categorías que consideró más pertinentes e iniciamos una labor de armada del documento del proyecto siguiendo pasos sencillos en los que avanzamos rápidamente. Con mucho trabajo documental y de escritura, la propuesta, de 150 páginas tomó cuerpo en menos de un mes y una vez que estuvo lista me orientó dándome pautas para darle precisión, consistencia y fluidez al texto en el que se presentaba la problematización del proyecto que armamos en tiempo record: un par de días, pues urgía presentárselo al tutor con el fin de aprovechar un encuentro con él.

Esta experiencia de asesoría de Luis Guillermo para mi fue inolvidable pues comprendí que un trabajo académico precisa de confianza, sinceridad y empatía, y esto solo surge en la verdadera amistad, la entrega y la experiencia. Como fruto de este proceso, con los posteriores ajustes que hizo el tutor, logré presentar exitosamente el proyecto de tesis, paso con el cual se hicieron evidentes las distancias que nos separaban; pues yo no le oculté la importancia de la ayuda que me había dado Luis Guillermo, dándose la inevitable ruptura de la relación académica. A partir de allí, solicité a Eugenia Trigo que fuera la directora de la tesis y con su dirección emprendí un nuevo camino en el cual de nuevo fue importante la presencia de Luis Guillermo.

Como mi trabajo buscaba comprensión y sentido del aporte que le hace la comunicación a la formación del médico, propuse seguir el enfoque de "Complementariedad etnográfica", que habían propuesto Luis Guillermo y Napoleón Murcia, con Eugenia solicitamos tiempo para que Luis Guillermo me diera apoyo metodológico al trabajo de tesis. A partir de septiembre de 2005

empezamos a reunirnos planificando inicialmente un proceso de observación con el ánimo de re-aproximarme al escenario de trabajo: el programa de medicina de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad del Cauca. Por esta época Luis Guillermo también inició su formación doctoral, situación que le implicó reenfocar su enfoque de complementariedad, hecho que ponía en el aire mi enfoque de la tesis, razón por la cual Eugenia asumió la orientación metodológica y Luis Guillermo siguió con su trabajo doctoral.

3. LAS VENAS ABIERTAS DE LA COMPLEMENTARIEDAD: nudos problémicos

En este punto lo que se quiere hacer es un análisis crítico de la complementariedad, observando en profundidad sus postulados y haciendo directamente un juicio crítico sobre sus bases epistemológicas y metodológicas.

3.1 Nudo problemático de orden epistémico en la complementariedad

- Inicialmente, la Complementariedad no desarrolla la emergencia del problema de investigación desde la subjetividad de los sujetos implicados, esta crítica esta fundamentada en la posibilidad de iniciar con la misma historia de vida del investigador; es decir, desde su tiempo interior, su posicionamiento del lugar y la posibilidad de hablar de sí. *La complementariedad* lo plantea de soslayo a partir del interés o cuestión relacionada con los sujetos investigadores en el tema de investigación. *¿Qué papel juega la subjetividad?*

- La emergencia del conocimiento a partir de la relación sujeto-objeto se encuentra apoyada en la teoría de la interacción propuesta por Adam Schaff, sin embargo no plantea un argumento sólido sobre como debe ser esa relación y como es que emerge el conocimiento en dicha interacción, aún más complicado respecto a la relación con el otro como absolutamente otro. ¿Es posible ver al Otro como absolutamente Otro en un proyecto de investigación?, ¿cómo investigar con él sin reducirlo? *¿Qué papel juega la subjetividad?*

En este sentido, en Levinas el término Infinito no se convierte en un pretexto ideológico para defender la inagotable existencia de una entidad; por el contrario, es un esfuerzo honesto por situar el Infinito en el ser de carne y hueso, con un rostro que demanda una respuesta, una voz que no se agota en lo dicho y una responsabilidad en la acogida. Queda, finalmente por reflexionar sobre si, en estas condiciones, es posible un conocimiento del Otro o, por el contrario, estamos condenados a la incertidumbre. De la respuesta de este interrogante, dependerá la adopción de distintas posturas epistémicas en las ciencias sociales (Aguirre y Jaramillo, 2006).

- Otro nudo problemático tiene que ver con la emergencia del enfoque de investigación. Este punto es bastante complicado en tanto exponer en un texto los diferentes enfoques cualitativos, siempre se nos quedarán algunos por fuera, caso del profesor Napoleón Murcia quien actualmente en su tesis doctoral presentó *complementariamente* la Arqueología propuesta por Foucault y el método de Relevancias y Opacidades de Juan Luis Pintos; miradas que no estaban propuestas en el texto; desbordaron el texto, por tanto siempre se presentarían algunos y no la totalidad de los mismos. Son muchos los libros de volumen que presentan diferentes enfoques de investigación pero que su nodo central sigue estribando en el método como camino y no la relación que se debe establecer con el Otro. Por tanto, la nueva propuesta no puede estar plagada de tendencias de investigación ni tradiciones y corrientes filosóficas, ya que se torna aburrido y de difícil comprensión para el lector y específicamente para quien inicia en investigación.

- El otro nudo se encuentra en el estructuralismo, fundamento en el que los investigadores, a pesar de presentar como una de las tendencias subjetivas extremas el Naturalismo, el Ateoricismo y el Estructuralismos, consideran que se identifican con los planteamientos de Goffman (citado por Ritzer, 1996) cuando considera que las estructuras sociales se encuentran matizadas por las relaciones entre los individuos

> *Este autor fue más allá de las situaciones cotidianas en busca de estructuras que las gobiernan de manera invisible. Estas Estructuras son esquemas de interpretación, que permiten a los sujetos percibir, identificar y denominar*

> *ocurrencias en su espacio vital y en su contexto general*. (Citado por Murcia y Jaramillo, 2003).

No obstante, se plantea más adelante que las estructuras son como armazones representadas fundamentalmente a partir de reglas o leyes que determinan las acciones e interacciones de los sujetos. (Ver: Ritzer, 1996: 439). Posición esta última bastante preocupante ya que en el diseño metodológico se fundamenta en la emergencia de una pre-estructura y estructura sociocultural. *"consideramos que la idea de ver la cultura como estructura dinámica podría ayudar a comprender mejor esa realidad estudiada"* (Jaramillo y Murcia, 2003). La situación se agrava más cuando el estructuralismo se encuentra bajo la crítica de las dimensiones subjetivistas extremas y más adelante del escrito, los autores consideran que estas son insuficientes para comprender una realidad social , apoyados en autores como Mariño:

> *En realidad, estábamos de acuerdo con Mariño, Rokwell y Hammersley y Atkinson, en que las primeras pretensiones de los grandes paradigmas de investigación social, terminaron convirtiéndose en nuevas versiones del positivismo, puesto que su preocupación central estaba en la neutralidad valorativa del investigador y algunas buscaban generar teorías universales. "Las ciencias sociales surgidas en contra del modelo de las ciencias naturales…en su afán de macroteorías, se enrrumbaban en búsqueda de leyes inmanentes, olvidándose que toda teoría es una construcción eminentemente creativa; culminando, entonces en un positivismo como el de las ciencias naturales que querían criticar* (Murcia y Jaramillo, 2003).

- Otra dificultad tiene que ver con lo que asumen los autores como una posición reguladora/revolucionaria propuesta por Burrel y Morgan, por cuanto estos, al igual que Mardones, plantean posturas teóricas con la posibilidad de cerrar la brecha entre las tradiciones positivistas y naturalistas. Mardones propone abiertamente el concepto de *Complementariedad* y Sandoval habla de *Diseños Emergentes*. Presento algunos extractos del texto:

> *Sandoval por ejemplo, reconoce una segunda tendencia de las ciencias sociales, en la cual se ubican los paradigmas Crítico sociales, Constructivista y Dialógico. En estas tendencias, se acepta que la realidad está influida por la cultura y las relaciones sociales y que el conocimiento es una creación compartida entre el investigador y el investigado en la cual los valores median e influyen en la construcción del conocimiento. Las investigaciones desde su perspectiva, son guiadas por diseños emergentes, en los cuales los pasos se van estructurando y reestructurando a partir de los sucesivos hallazgos de la investigación. Efectivamente, la discusión sobre la especificidad o no de lo humano, alimenta la*

> *separación entre enfoques comprensivos y explicativos de investigación, o su equivalente relativo, entre enfoques cualitativos, y los enfoques que cosifican la realidad como cuantitativos* (Murcia y Jaramillo, 2003: 94).
>
> *Burrel y Morgan (citados por De Cock 1997), consideran las teorías interpretacionistas como otras tendencias que se pueden ubicar en la dimensión Reguladora, en las cuales se flexibiliza* ***la dimensión subjetiva hasta llegar a aceptar la necesidad de entender que el investigador hace parte de la realidad estudiada y que por tanto puede generar juicios sobre ella, apoyado en teorías.*** (Murcia y Jaramillo, 2003: 94).
>
> *Mardones por su parte, asume que ante la eterna lucha entre las corrientes Galileanas y Aristotélicas; las primeras referidas a la explicación causal o "Eklären" y las segundas referidas a la comprensión o "Verstehen"; en la actualidad se considera superado el problema de los exclusivismos y se abre paso a una forma muy flexible y articuladora de percibir el conocimiento y la ciencia. La concepción de ciencia se flexibiliza, la explicación científica no es solo causalista ni teleológica o hermenéutica. El postulado* ***de la complementariedad*** *se va abriendo paso y transitando de un mero deseo a concreciones metodológicas justificadas* (Murcia y Jaramillo, 2003: 95).

Se puede observar que *La Complementariedad* se afinca en lo cualitativo y aborda lo cuantitativo de soslayo, en tanto coloca lo regulador sólo del lado de la comprensión mencionando fundamentos filosóficos y enfoques como: la Hermenéutica, La Teoría Crítica, La Etnografía Reflexiva, La Teoría Fundada, La Investigación Acción Participativa, la Etnometodología, la Historia Oral y de Vida y la Investigación Histórica.

- En la síntesis de los estudios reguladores revolucionarios propuestos por los autores, se observa como cada uno de estos (estudios) puede en cierta forma comprender mejor realidad; sin embargo, al intentar explicarlos y articularlos entre sí, se torna complicada su realización práctica. Se presenta un texto que se difumina en la cantidad de enfoques, muy importantes por cierto, pero hacen que el lector del texto pierda el hilo conductor de *la complementariedad* venida desde un área problemática; en razón a lo anterior, me parece que sobran en su explicitación; sería mejor ampliar aquellos autores que defienden la articularidad de enfoques y métodos de manera creativa. Por otra parte, se confunden algunas miradas entre sí, caso de la Hermenéutica y la Teoría Crítica que yo reconocería más bien como escuelas de pensamiento y no como enfoques de investigación.

3.2 Nudo problemático de orden metodológico en la complementariedad

- En la pregunta por el diseño epistemológico de la investigación expuesta en el texto se presentan varías cuestiones problemáticas; inicialmente se observa la adecuación de tendencias objetivistas, subjetivistas y reguladoras a la complementariedad; también se cruzan fundamentos filosóficos como metodológicos del proceso, lo cual hace del texto poco comprensible; sin embargo, se rescata como fundamento integrador de la complementariedad, la propuesta de Miguel Martínez (1993) y las ciencias de la Complejización de Morin (2000); estos puntos deben estar apoyando. Definitivamente la teoría de la Acción Comunicativa como base epistemológica del diseño no la veo pertinente como acto comunicativo (sin querer decir que no sea válida) en tanto la presente propuesta estaría fundamentada en la subjetividad comprendida desde Levinas cuando considera al Otro amanera de responsabilidad y no como acuerdo comunicativo.

- Cómo diseño metodológico, la complementariedad propone la relación entre teoría formal y teoría sustantiva, esto al momento de explicarse permite que los estudiantes vean la articulación del tema de investigación en métodos inductivos y deductivos, que la posibilidad de ver la teoría como un diálogo; en tal sentido, se debe aclarar que complementariedad no es:

    a. Articularidad de teorías yuxtapuestas
    b. Validar un escrito en teorías conceptuales o formales, aniquilando de esta manera la producción emergente del investigador.
    c. Complementariedad no es unión de…

- En el planteamiento de la ruta metodológica de todo el proceso de investigación se proponen tres momentos de estudio: pre-configuración, configuración y re-configuración de la realidad; lamentablemente, los tres procesos giran en torno a la búsqueda de una estructura a partir de relaciones tejidas por categorías y el apoyo teórico vendría a ser un proceso posterior, tal y como se expone en el primer momento:

> *El momento de* ***pre- configuración de la realidad****, que muestra una apariencia de la estructura de dicha realidad, está referido al momento donde se adquiere una primera aproximación a la posible* ***estructura sociocultural*** *(pre – estructura)* (Murcia y Jaramillo, 2003).

La crítica con este primer momento es que constantemente se está pre-figurando, que existe una realidad pre-estructurada que hay que develar, lo cual nos indica que sobre la realidad existen estructuras, lo cual no es cierto, la realidad se nos manifiesta como tal y es el investigador que al verse en medio de…, comienza a reconocer en su conciencia características puestas en relación; por el contrario, se crea una estructura, es un proceso relacional e intencional lo que se pretende y no estructural. Por consiguiente, el concepto de encontrar una estructura prefijada de la realidad es errado. Lo que si se construye es una estructura creativa a partir de la relación sustancial de las categorías. La realidad no se encuentra determinada por estructuras, pero estas si pueden ser una herramienta posible para que el investigador bosqueje sus hallazgos en todo momento del estudio. Por otra parte, el último propósito de la complementariedad, tal y como lo presenta el texto, es encontrar una *dimensión temática*[2] para poder pasar a un segundo momento (configuración). Se produce en este sentido una ruptura de un momento a otro, lo cual niega la definición que "en realidad los momentos no siguen un orden lineal, al presentarse el último de cada momento se está llegando al final del mismo" (Murcia y Jaramillo, 2003).

Explicitemos ahora el segundo momento:

> *El momento de configuración de la realidad, que inicia con la puesta en escena de una guía flexible que permite orientar la búsqueda de esa estructura. El trabajo de campo al desarrollar este momento, debe realizarse a profundidad (intensivo y extensivo), para obtener una estructura más confiable* (Murcia y Jaramillo, 2003).

Este momento, a pesar de haberse estructurado como posibilidad, se presenta como «segundo»; es decir, como un paso posterior al primero y anterior al segundo, de hecho el texto esgrime que se debe hacer un alto en el camino para pensar el proceso dado en el primer momento, ello implica obviamente que este paso es un corte para la reflexión como si en el primer momento no se hubiera reflexionado. De hecho, la reflexión ocurre en todo el proceso de la investigación y no en uno de ellos;

[2] Esta surge producto del prime momento de investigación (preconfiguración) en el que se ha cruzado permanentemente teoría sustantiva y formal.

¿podríamos decir que es más fuerte en el segundo?; me parece que la reflexión debe ser fuerte en todo el proceso de la investigación y no en uno solo. Si bien la dimensión temática es producto de ser reflexionada, esta no puede ocupar una extensión de tiempo; en mi experiencia con los trabajos de investigación asesorados, he encontrado que los estudiantes dejan de asistir al campo (población de estudio) a pesar de que se les indica que las relaciones con los sujetos del estudio debe mantenerse en todo momento; el corte por tanto es brusco; por mucho que se precise su importancia, se empieza a tratar la realidad como pedazo que hay que reflexionar alejado de ella, esto genera dificultades como:

- ✓ Una vez se ha reflexionado respecto lo encontrado en el primer momento, se debe volver al campo, pero como se ha dejado de asistir por un buen tiempo por razones justificadas de reflexión, se pierde el contacto con los posibles «informantes clase», así, el proceso de relaciones se torna difícil.
- ✓ La aplicación de una segunda guía y problema a investigar, como se expresa en el texto, tiende a despistar a los lectores del estudio, puesto que el primer problema era uno y ahora es otro, aunque se argumenta que es más preciso; ello no sólo confunde al estudiante en su proceso de formación sino también a los posibles evaluadores de la investigación quienes dicen que con el primer momento planteado, ya existe un informe de investigación.
- ✓ A pesar de que el campo metodológico se amplía y se buscan otras técnicas de investigación, pareciera que no existiera metodología en el primer momento, ya que la metodología se explicita en el segundo momento; en realidad, lo que sucede es que el campo de visión se amplia; sin embargo, el primer momento habla de una primera guía de investigación pero no de una metodología en especial ¿Cómo entonces cruzar la metodología en todo el proceso y no signarla en un momento específico?, igual sucede con los conceptos de contexto, escenario, problema o gran pregunta de investigación, objetivos, otras preguntas de investigación, entrada al escenario y selección de los informantes claves…

Ahora bien, qué sucede en el tercer momento de la investigación (reconfiguración):

> *El momento de re – configuración de la realidad encontrada es donde se realiza un análisis de los hallazgos socioculturales desde una triple perspectiva: la perspectiva del investigador, la perspectiva de la teoría formal y la perspectiva de la teoría sustantiva* (Murcia y Jaramillo, 2003).

Este es otro momento que se presenta como aislado pero recurre inmediatamente al primero; en tal sentido, se presenta como la confrontación entre teoría sustantiva y teoría formal a partir de proceso de interpretación dados por el investigador, así entonces, lo que se observa es un momento repetido de la primera parte con el mismo proceso de codificación, lo cual se torna repetitivo. Parece que en los otros tres momentos no se diera un proceso de teorización constante; por tanto, este momento es una secuencia de los momentos anteriores; de hecho lo son.

Salirse de este esquema metodológico es un riesgo de doble filo, puesto que la experiencia para los estudiantes ha sido un gran desafío didáctico en tanto han podido tener procesos de creación de estructuras a la luz de lo que significa relacionar las categorías entre sí; pero la guianza metódica y lineal del proceso, les impide crear su propio camino metodológico.

4. EL SABER DE LA EXPERIENCIA

A manera de Introducción: Ser Senti-pensante

Quisiera empezar esta sección con un poeta poco conocido en el mundo hispano; incluso, en nuestro medio colombiano; a veces, adolecemos del mal endémico que valida a aquellos que se esconden tras las líneas de sus escritos, no permitiendo aflorar la subjetividad de lo que son: sujetos *desbordados* por el saber de la experiencia[3].

Este poeta, gestor de la poesía negra Hispanoamérica se llamó Candelario Obeso (1849-1884). Considerado por otros poetas como alguien que gozó de estilo genuino, de ser senti-pensante; es decir, que escribía como hablaba y hablaba como escribía. Obeso, rescata y resalta las raíces africanas de su identidad caribe; en él, se apartó la copia y el plagio romántico de otros que fueron sus contemporáneos; poeta que intentó

[3] El saber de la experiencia no está, como el conocimiento científico, fuera de nosotros, sino que sólo tiene sentido en el modo como configura una personalidad, un carácter, una sensibilidad, en definitiva, una forma humana singular que es a la vez una ética y una estética (Larrosa, 1998).

salvaguardar la expresión costumbrista de brillos falaces que poco aportaron a su ser afro-colombiano. De las letras escribía:

> *tengo para mí que es sólo cultivándola con el esmero requerido como alcanzan las naciones a fundar su verdadera literatura…Ojalá pues que hoy trabajen sobre este propósito los jóvenes amantes del progreso del país y de esta suerte, pronto se calmará el furor de la imitación, tan triste, que tanto ha retrasado el ensanche de las letras hispanoamericanas* (citado por Padilla: 2004: 63).

Obeso, conocedor de idiomas como: italiano, portugués, latín, ingles y griego, fue de esos poetas que (a pesar de ser segregado y sometido por el color de su piel) intentó no esconderse en frases maniqueas y serviles que agradaban a una élite de escritores que se ufanaban de la pureza lecto-escritora; he aquí unas estrofas de su poema "Canción Der Boga Ausente" dirigido a los señores Rufino Cuervo y Miguel Antonio Caro.

Qué trijte que ejtá la noche,
La noche qué trijte ejta:
No han en er cielo una ejtrella…
¡Remá! ¡Remá!

La negra re mi arma mía,
Mientras yo brego en la má,
Bañao en suró por ella,
¿Que hará? ¿Que hará?

Tar vej por su zambo amáo
Doriente suspirará,
O tar vej ni me recuerda…
¡Yorá, yorá! (…)

Qué ejcura que ejtá la noche;
La noche qué ejcura ejtá;
Asina ejcura es l`ausencia…
¡Bogá! ¡Bogá!

(Citado por Padilla de la fundación
Cultural Candelario Obeso)

4.1. Yo investigador y el saber de mi experiencia: Ser senti-pensante en la investigación

Después de haber aprendido de un senti-pensante como Obeso, me permitiré compartir con ustedes el *saber de mí experiencia* respecto a los primeros acercamientos que tuve con la investigación; intentaré desde mi subjetividad, relatar mis sentidos de vida de aquellos que fueron sujetos-investigadores para mí y no objetos de conocimiento tal y

como se nos ha enseñado en las aulas universitarias. Empezaré por tanto con los siguientes cuestionamientos ¿Qué es investigar? ¿Dónde se encuentran sus límites? ¿Cuál es el significado que adquieren los objetos-sujetos para los investigadores? ¿Qué posibilidades de acción tiene el investigador cuando se libera de su supuesta neutralidad valorativa? ¿Cómo interviene la experiencia en el proceso investigativo? ¿Qué hay escrito en nuestras vivencias cuando se es parte constitutiva del diseño de investigación? Iniciaré por contar lo que fue para mí la investigación, los atisbos de querer comprender una realidad en un campo específico del saber.

Conocí la palabra investigación en segundo (II) semestre de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte; mi relación con la producción de conocimiento estuvo cercana a la definición «sujeto-objeto» a partir de las teorías del conocimiento propuestas por Adams Schaff (1974). Para este autor, se puede adquirir conocimiento, inicialmente, desde la teoría del *reflejo* donde este es sólo el producto de las acciones (reflejas) que el sujeto-cognoscente logra recoger del objeto conocido; así, el ojo puesto sobre la realidad connota una forma de conocer. Otra posibilidad, según Schaff, es aquella que tiene que ver con la *manipulación* y experimentación del objeto o individuo; en esta, el sujeto-cognoscente ejerce una función preponderante sobre el objeto a conocer; el conocimiento es el resultado de las variaciones que el sujeto provoca sobre el objeto. Por último, el autor expone una tercera vía o camino que denomina *interacción;* en esta, existe la posibilidad de relación, de intercambio de ideas y significados con otros (sujetos), los cuales se presentan como válidos para construir (y no producir) conocimiento.

Con estas primeras enseñanzas, teóricas por demás, encontré que mis afectos estaban fundados en la última teoría como posibilidad de signar (biografiar), desde la indagación y la curiosidad, lo que el otro (sujeto) tenía para compartir: un saber interiorizado, verbalizado y adquirido desde múltiples caminos; caminos que se vivencian en los cuentos y cuentas, en las historias; en experiencias relatadas e impregnadas sobre la piel para ser saboreadas por otros que también se encuentran acaramelados de otros saberes (y sabores) que son lamidos aprehensivamente por contagio.

Con el transcurrir de los semestres, la noción de investigación penetraba más por mis afectos emotivos que cognitivos − al ser yo *sujeto* de una realidad que quería lamer por contagio −; sin embargo, no entendía por qué debía ver al Otro (investigado) como objetivo; me parecía ilógico que la docente del curso denominara objetos de conocimiento a seres que yo no sentía como cosas; esos (supuestos) objetos eran personas de carne y hueso como yo. Aún así, y en medio de la confusión, tenía claro que quería investigar el significado que tenía un saber como la danza para un grupo de jóvenes; al menos entendía que mi relación con ese otro (llamado erróneamente objeto) se encontraba cercano a mi experiencia de *ser* cuerpo, más allá del simple *tener* cuerpo.

Específicamente, quería saber cómo configuraban los jóvenes - a los cuales les orientaba clase de danza – procesos de cooperación, participación y respeto por el otro en medio del fragor de los ensayos ¿Qué se decían en el repetir jadeante de sus pasos danzados? ¿Qué había en medio de sus risas bailadas?; ¿qué se comunicaban? Investigar acerca de la danza y los posibles valores que se promueven era algo que me apasionaba; lo que no sabía, era cómo abordar estas inquietudes desde la investigación, menos aún, ¿cuál sería el método o camino más pertinente para involucrarme en esta aventura danzada?

Cursando sexto (VI) semestre de la Licenciatura, en clase de *Seminario de Investigación,* empecé a otear conceptos como objeto de estudio, algo confuso para mí, ya que no comprendía que era configurar un problema de investigación, ni que era pasar de la teoría a la pregunta; menos aún, saber si el nivel del estudio era descriptivo, comparativo o explicativo. Mi cabeza se llenó de tantos conceptos, que no pude saber a «ciencia cierta», como encajar mi pregunta por la danza y el mundo de los valores en algo tan formal y complicado como *la investigación*.

Ahora comprendo (un tanto distanciado de ese enredo de términos), que intentaba hacer sólido lo que era líquido; en otras palabras, instaurar un modelo de método lineal y cuantificable a una realidad que se me presentaba de manera compleja y difícil de solidificar; realidad presidida por relaciones y mundos significados por otros que la viven de múltiples maneras. Afortunadamente, la docente del curso, después de mi insistencia, me informó que existían otras fronteras del conocimiento que no cabían dentro de lo medible; me aconsejó por tanto ahondar en el mundo de la comprensión.

Así empezó mi otra búsqueda (la búsqueda por el sentido), agradeciendo en el silencio la honestidad de la docente. Esta perturbación inicial fue la que marcó en mí el ingreso a otros horizontes de investigación, de senderos insospechados y llenos de incertidumbre; de percibir otras formas de acción, otras posibilidades de relación.

Cuento esta experiencia para compartirles que mi investigación comenzó justo allí, en el quiebre epistemológico que se pregunta por el sentido y no en la elaboración (apriorística) de un referente conceptual, ni de un problema de investigación adaptado a una realidad que se resiste a ser formalizada. Mi investigación empezó desde el momento que percibí (como profesor de danza) un diálogo interno con mí ser y el ser de los jóvenes que asistían a los ensayos. Sentía que había algo distinto, me olía a vida experienciada, algo que se modificaba en mi yo *interno,* en mi ser *senti-pensante,* en mi ser *Si Mismo*.

El *Sí Mismo* es la posibilidad que tiene el sujeto de colocarse en situación a partir de la relación concreta yo-mundo; para Levinas, el yo se revela precisamente como *Mismo* por excelencia, como *estancia* en el mundo que consiste en morar, en identificarse existiendo, «*allí en lo de sí»;* es decir, en lo que es mío. El senti-pensante encuentra en su mismidad (no solipsista) una morada, una casa para habitar, para hablar de sí; no como continente o espacio vacío donde se le hace imposible escuchar-se, sino como lugar donde *puede*; donde, dependiendo de una realidad que es otra, es a pesar de esta dependencia, o gracias a ella…libre. "Para él, es suficiente caminar para apoderarse de todo, para apresar y hablar de lo apresado; todo está a su disposición, todo le pertenece con la aprehensión original del lugar, todo le es com-prendido" (Levinas, 1977: 62). Ser senti-pensante en la investigación es *ser sujeto*; es desbordar las categorías formales de la academia para hablar-nos de aquello que nos acontece y nos sorprende en el mundo; de un co-existir que nos afecta subjetivamente, el cual se nos vuelve problemático concebirlo desde la objetividad. Escribir como hablamos y hablar como escribimos es pensarnos desde un lugar, es poseer la capacidad de salirnos de la neutralidad valorativa y abrir la puerta para que emerjan la singularidad y la experiencia, en sí, la subjetividad.

4.2. Los estudiantes-investigadores y el saber de su experiencia

Como parte de la des-construcción y de los procesos vividos con los estudiantes en las asesorías, especialmente de pre-grado, me parece importante resaltar algunos puntos percibidos que no podría dejar de explicitar en tanto los momentos de formación pedagógica fueron intensos y productivos, no sólo para los estudiantes que se estaban formando en investigación, sino también para mí como investigador.

En los encuentros llamados asesorías no sólo se compartían experiencias alrededor del proyecto sino que se daban situaciones relacionadas con la vida académica, familiar y personal de los estudiantes. La investigación se convertía así en un pretexto para el encuentro, el cual se nos hacía cada vez más significativo.

En tal sentido, quiero exponer algunos puntos de formación en la relación pedagógica docente-estudiante, comprendiendo la pedagogía como esa reflexión permanentemente que se hace sobre el acto educativo; mi intención es exponer algunos puntos reflexivos de tipo pedagógico en la formación de estudiantes-investigadores. Para tal efecto, me parece necesario aclarar antes, como las asesorías al interior de modelos cualitativos utilizando *El Principio De Complementariedad Etnográfica* como diseño metodológico en los programas de pre-grado.

Los puntos de formación reflexiva que tocaré a continuación son: *no viendo con los ojos sino a través de ello;* aquí los estudiantes comentan como veían perceptivamente; las asesorías permitían reflexionar al respecto sobre dicho proceso: "observar la vida cotidiana consiste en una percepción fina de los pequeños detalles que pueden parecer «naderías», y que si los informantes no dijeron nada, fue de lo que los estudiantes esperaban oír. El conocimiento que tienen, aplicado de manera deductiva, oculta o impide el descubrimiento" (De la cuesta 2004); lo otro tiene que ver con las relaciones de afecto vividas al interior del grupo, parte que he denominado *enamoramiento intelectual*, al ver como a través de la fusión de horizontes en procesos de intersubjetividad se producen asesorías más parecidas a tertulias que ha explicar momentos precisos de la investigación. Ello me hizo reflexionar como el grupo es mucho más que la suma de sus partes (Moreno, 1997); por último y manera de ejemplo,

presento dos historias de los estudiantes sobre su proceso de formación vividos al interior de su proyecto de investigación

4.2.1. No viendo con los ojos sino a través de ellos

Todo lo que es perceptible a nuestra vista se torna evidente, se vuelve obvio que aquello que observamos es de lo más normal; lo visto, por tanto, no admite discusión por parte del observador. Sin embargo, cuando entramos en la intimidad del otro, pasamos del ver al observar; ya no se me hace evidente lo que el otro dijo o hizo, sino que empiezo a comprender que las razones de lo visto distan de mis prejuicios para empezar a interpretar mundos que me eran extraños que sencillamente la vista no me había alcanzado a develar.

Muchos de los estudiantes comentan en sus historias que algo que les agudizó la vista perceptivamente fue observar de otra manera tal y como lo comenta uno de ellos:

> *Los conocimientos que se obtuvieron durante el transcurso de la investigación, incluyendo otros menores, los cuales tienen una trascendencia cuando se da un encarnamiento de estos contenidos en la vida social del investigador, dando una sensación de cómo si se hubiese estado con unos lentes que no permitían ver mas allá de la realidad y las opacidades encubiertas por una apariencia de algo que se cree que es real y no lo es, hasta que se introduce uno en el medio de la realidad estudiada* (Quintero).

La investigación por tanto desarrolla en los estudiantes-investigadores una manera de ver y sentir distinto, como lo dicen, ver más allá de la realidad. Comprender que lo que sólo se presenta a nuestros ojos es mucho más que el reflejo fisiológico de la vista; acción que experimenté como investigador en el proyecto denominado *Jóvenes e imaginarios de la educación Física;* estudio en el comprendí que los relatos de los estudiantes no son sólo voces objetivas sino que se encuentran llenos de sentido una vez se intenta interpretar desde una visión significativa; he aquí un relato:

> *He experimentado en este proceso de investigación, primero desde las realidades leídas de los jóvenes escolarizados, que desde sus relatos, me impregnaron de un mundo desconocido para mí, el cual va más allá de lo que estos ojos ansiosos y ávidos de conocimiento simplemente quieren ver. Al empezar a observar los relatos del joven, comprendí que son ellos los que nos invitan a construir nuestro mundo escolar y no simplemente los adultos con buenas intenciones de intervención y superación de ignorancia. Los jóvenes escolares me enseñaron que se encuentran atravesados por una modernidad estancada en el adiestramiento de un cuerpo apto para escribir, para correr, para jugar deporte y no para SER.*

> *También me enseñaron que uno se puede cansar fácilmente de recibir siempre lo mismo y que ante la imposición de la obediencia, lo que queda es configurar poco a poco la máscara deseada por ese ser adulto que exige de mí comportamientos deseados por él. Me enseñaron a enseñar soñar y enseñar huir de arenas movedizas que permiten moverme pausada y quietamente, pero a su vez, me hunden y me callan la boca de no poder hacer lo que realmente me hace ser. Fueron entonces los ojos de los jóvenes los que abrieron mis ojos y me permitieron mirar en la profundidad de las sombras una luz por la que creo comprender un poco más su pequeño-gran mundo* (Jaramillo).

En las investigaciones cualitativas entonces se observa la cotidianidad con otros ojos, ellos son los canales perceptivos de nuestras sensaciones, pero lo más importante, es que ellos nos instalan corpóreamente en el mundo; a su vez, cuando se analizan las voces de los sujetos sociales, se observa interpretativamente para comprender que la experiencia de los otros no es ajena a la nuestra.

Por otra parte, quiero resaltar que la mirada no sólo va dirigida a los sujetos sociales de estudio, sino también a los colegas con los que se realiza el proyecto de investigación, esta es otra manera de ver, ya que el colega pasa a ser el amigo, el allegado con el que más se comparte; pasa a ser alguien significativo para el investigador tal y como nos lo cuenta otro estudiante:

> *Se expuso la idea de una investigación cualitativa referente al hip-hop, la cual en parte me llamó la atención por que de adolescente tuve amigos de esta cultura, los cuales me enseñaron algo sobre ella, y además compartí muchas experiencias con ellos. Otro factor que influyo fue el hecho de que los compañeros con que más me relacionaba en la universidad también les gusto la idea. En este proceso salio una compañera y un compañero e ingreso uno nuevo, cambiando el ambiente que yo percibía por algo mas familiar ya que con este ultimo compartía mucho mas; quedando cuatro estudiantes (tres hombres y una mujer) y, el profesor asesor* (Ocampo).

Las relaciones se vuelven familiares, son entonces los ojos de los otros lo que ayudan a abrir los ojos ansiosos del investigador, son los mirares de los compañeros y amigos del proyecto, que en medio de la palabras que salen de sus bocas, las vistas se cruzan en la complicidad de un proyecto que se abre para ser acariciado por interpretaciones llenas de subjetividad. Esto me hace caer en cuenta que las realidades expuestas en los proyectos de investigación no son arbitrarias, sino que están tejidas en puntos de remate finos llamados discusión. Personalmente, mis ojos se fundieron con los ojos de los estudiantes en el gusto por comprender una realidad que nos mostraba su imagen más se escondía en sus opacidades.

En cada experiencia pedagógica que tengo con los estudiantes, me percato que mis ojos ya no son mis ojos sino los ojos de aquellos que han puesto cada vez más luz en mí; mis ojos ya no son tan ansiosos, se han aquietado en cada mirada apalabrada que dice: deja que te mire escuchadamente y comprende que nos hemos abierto los ojos mutuamente. Como lo dice el poeta Antonio Machado (1995): el ojo es ojo porque te ve, síntesis de mirada que, en los cortos versos que siguen, creo comunicar lo que percibo y perciben los estudiantes en el cruce de nuestras miradas:

El ojo que ves no es ojo porque tú lo veas;
es ojo porque te ve (...)
Los ojos por que suspiras, sábelo bien,
los ojos en que te miras son ojos porque te ven (...)
Más busca en tu espejo al otro, al otro que va contigo.
Y en la cosa nunca vista de tus ojos me he buscado
en el ver con que me miras (...)
Busca a tu complementario,
que marcha siempre contigo
y suele ser tu contrario (...)

La mirada perturba pero también atrae, con ella se guiña el ojo significando algo más que ver, se mira porque se nos aparece al otro, bien decía Foerster (1995: 233): "La única manera de vernos a nosotros mismos que puedo sugerirles es verse a través de los ojos de los demás".

4.2.2 El enamoramiento intelectual

¿Qué se entiende por enamoramiento intelectual), esta frase la he apropiado y reflexionado a través de los diferentes encuentros sostenidos con los estudiantes; mucho después, me encontré un libro en el que su prefacio, escrito por Freile, hablaba de su autor como primo intelectual; el texto de Peter MacLaren (1997) se denomina *Pedagogía Crítica y Cultura Depredadora.* Lo escrito por Freire afianzó más mis sospechas de que los afectos sostenidos al interior de los grupos de investigación son bastante poderosos en la realización de los proyectos de investigación; ya que ello incide decisivamente en las relaciones que los estudiantes sostienen con los sujetos del estudio; a continuación muestro un relato como una estudiante expresa su afecto hacía las niñas mediante los encuentros sostenidos con ellas durante el tiempo de Recreo:

> *La investigación es si, cambio mucho de lo que Yo pensaba, con ella he aprendido a reconocer gran parte de la esencia de las niñas. Ahora puedo decir lo importante que es darse la oportunidad de conocer lo que nos disgusta, irrita o molesta. Las niñas me demostraron que si se puede querer con el alma, que si se puede amar desinteresadamente, que las virtudes y los defectos son unos de los principales constructores del ser, aprendí que en algunas oportunidades si se puede pensar en el otro antes que en nosotros mismos, conocí que en el compartir cosas pequeñas se puede encontrar el placer mas grande* (Dávila).

Estos procesos de brindar afecto a los estudiantes depende claro está de la apertura del docente para colocar sus conocimientos al alcance de los estudiantes; pero también, su experiencia vivida en situación e interacción con los estudiantes-investigadores. Este es un reto difícil que se nos presenta, en tanto detentamos el poder de ser llamado profesor. Tras desnudarnos y despojarnos (autoritariamente) del rol de docentes, las relaciones con los estudiantes empiezan a ser más frescas, más de camaradería en el proyecto. Como sostiene una estudiante, la relación tiende a tornarse extraña:

> *Cuando terminamos el trabajo de nuestra investigación y expusimos lo que habíamos encontrado nos sentíamos muy satisfechas de haberlo logrado, pero luego de toda esta euforia y emoción nos fue llegando una tristeza porque ahora nuestro asesor vivía en otra ciudad y lo que nos unía había terminado…. Era una relación extraña pues él era nuestro profesor y nosotras las alumnas pero todo lo que se compartió mientras realizábamos la investigación fue inolvidable pues aprendimos mucho de él y a la vez lo admirábamos y lo respetábamos* (Carolina).

Esto nos deja la enseñanza de ver como los proyectos de investigación permiten que se establezcan relaciones de amistad que difícilmente se encuentran en otras áreas del conocimiento, puesto que en los proyectos de investigación se comparte por más tiempo los momentos de asesorías, además de ser más pequeños los grupos de estudiantes a atender; lo otro importante, es como el dejar de verse como profesor, el respeto logrado con los estudiantes no se pierde, por el contrario, se afianza.

El ser visto como uno más del proyecto, permite que emerja la creatividad de los estudiantes-investigadores. En las asesorías pude percibir como en los diferentes momentos del estudio, los estudiantes son bastante ingeniosos y creativos para proponer estrategias de encuentros con los sujetos sociales, las diferentes maneras de interpretar los datos y percibir agudamente las emergencias de las categorías. Se presenta toda una posibilidad de combinar la ciencia vieja del investigador con la ciencia nueva o saber

del estudiante (Moreno, 1997); se genera toda una oportunidad de aprendizaje co-participativo.

Por tanto, se pasa de una relación profesor- estudiantes, a grupo de investigación, ofreciendo la posibilidad de hablar desde un nosotros y no de un yo y los otros. El grupo como colectivo genera no sólo consensos, sino discusiones, puntos de vista, sofocos de reflexión y afectos que nos permiten sobretodo el reconocimiento y la afirmación, base de lo que he denominado *enamoramiento intelectual.* ¿Qué es entonces un grupo y cómo se forma?

> *Un grupo no se hace de momento,*
> *no se crea por una decisión o política institucional,*
> *ni se forma por directriz de una persona;*
> *tampoco nace como requisito académico en un plan de estudios.*
>
> *No se pertenece a un grupo para presentar*
> *como un agregado, artículos e investigaciones,*
> *tampoco para mostrar mi superioridad frente a los otros*
>
> *Se es(ser) parte de un grupo para crecer como humano*
> *para ser proyecto de vida que humildemente me ofrecen otros,*
> *para ser tenidas en cuenta y discutidas mis percepciones;*
> *para aceptar la diferencia de ese otro que puede tener la razón.*
> *(Luis Guillermo Jaramillo Echeverri)*

Bien hacía la crítica Merleau-Ponty (1957: 40) a aquellos que introspectivamente prefieren trabajar solos en una oficina o en un laboratorio:

> *No puede haber un espíritu objetivo:*
> *(muchas veces) la vida mental se retira en unas*
> *consciencias aisladas y entregadas a la sola introspección,*
> *en lugar de desplegarse, como aparentemente hace, en el*
> *espacio humano compuesto por aquellos con quienes discuto*
> *o quienes vivo, por el lugar de mi trabajo o el de mi felicidad.*

El enamoramiento intelectual se vive en grupo, se comparte, se goza, pero también se con-versa. Es la posibilidad para mostrarnos una vez más como seres humanos con Rostro, considerando de antemano que sobre el otro con quien investigo no puedo/poder, ya que el argumento de negatividad conceptual se diluye frente al empeño comprehensivo de ser co-existencialmente con los sujetos del estudio.

4.2.3 Historias de los estudiantes

A continuación anexo dos historias de dos estudiantes que han hecho parte de las asesorías en proyectos de investigación:

Un continuo cuestionamiento de lo que hacemos

El empezar a realizar el proyecto de investigación como requisito de grado, era algo nuevo y complicado, donde debíamos trabajar con otros compañeros manejando un buen nivel de comprensión y de comunicación. Cuando asistí a la presentación de los proyectos, me dejaba llevar mas por aquellos que anteriormente se habían realizado, con profesores que asesoraban cada año bajo temas similares, permitiéndole a un estudiante graduarse en el tiempo programado de tres semestres.

Sentía más el cumplir un requisito, que el participar de algo que podía generar nuevos conceptos y formas de pensar a la investigación cualitativa y la acción pedagógica.

Se expuso la idea de una investigación cualitativa referente al hip-hop, la cual en parte me llamó la atención por que de adolescente tuve amigos de esta cultura, los cuales me enseñaron algo sobre ella, y además compartí muchas experiencias con ellos. Otro factor que influyo fue el hecho de que los compañeros con que más me relacionaba en la universidad también les gusto la idea. Al empezar con la investigación, en la parte del anteproyecto, era algo más común, por el hecho de buscar información bibliográfica y planearnos el problema de investigación; no se veía como algo nuevo sino como una materia más. En este proceso salio una compañera y un compañero e ingreso uno nuevo, cambiando el ambiente que yo percibía por algo mas familiar ya que con este ultimo compartía mucho mas; quedando cuatro estudiantes (tres hombres y una mujer) y, el profesor asesor. Esta primera paste además de trabajar en el anteproyecto, nos sirvió para acoplarnos como grupo y definir reglas de trabajo que eran mediadas por el profesor asesor, cumpliendo con las obligaciones individuales y en reunirnos en días así fueran de descanso para el trabajo grupal, por lo de las obligaciones de cada uno.

La primera parte fue algo mas similar a lo que aviamos realizado en otras materias, pero cuando empezamos el trabajo de campo, realizando las observaciones participantes fue algo mas emocionante y agradable por lo que hacían los breakers pero complicado por el transcribir la información que se grababa, y la triangulación que consistía en unir lo que observaban dos personas, ya que las observaciones eran en pareja. Después de tener cierta cantidad de información se paso a las categorías, que era reunir información por temas similares; en este proceso se debía tener un buen nivel de sensibilización frente a la investigación ya que podía tomar cualquier rumbo y, debíamos ser objetivos frente a lo que nos decían los datos y, dejar que nos mostrara el camino a seguir. Una de las cosas mas agradables era el poder descubrir cosas nuevas siguiendo un proceso metodológico y el poder escribir teniendo en cuenta nuestros conceptos pero sin desenfocarnos de los datos.

Este proceso nos sirvió de guía para la realización de las entrevistas, que se planteaban para obtener mayor información y confiabilidad de los datos. En este momento de la investigación se debía tener mas confianza con los informantes, para obtener una mejor información; era algo bueno porque los jóvenes breakers

nos tenían en cuenta para decirnos algo que nos interesara y, para invitarnos a lugares donde iban a estar, reconociéndonos como personas que nos interesaba su cultura.

Luego se realiza un proceso similar con las entrevistas como con las observaciones; en este punto el compromiso era muy alto, con noches de trabajo y un viaje a otra ciudad por cuenta de nosotros; donde la dedicación era de un días enteros y con parte de la noche, sin algún tipo de distracción pero logrando un dominio alto de la información que teníamos, forzado nuestros conceptos a generar ideas y llegar a un nuevo conocimiento; sin tener que revalidar teorías ya existentes, sino que ellas nos servían para sustentar las nuestras.

Debimos terminar o dejar en cierto punto la investigación, por el informe final que debíamos presentar en la universidad, y podernos graduar ya que habíamos aplazado un semestre más la entrega, debido a la importancia que le dábamos y no dejarla a medias.

El haber participado en una investigación cualitativa, en contra de algunas personas que consideraban que alumnos de pregrado no debían participar de estas; el hecho de tener otra visión de adquirir conocimiento y el continuo cuestionamiento de los que hacemos, me marco como no lo hizo otra materia en la universidad y, darme cuenta que entre mas aprendemos, debemos ser mas prudentes para afirmar algo.

Historia de Jorge

Un deseo de encontrar algo más allá de la nariz

Todo inicio con una serie de preguntas que se fueron presentando en mi época de colegio, estas cada vez eran mas frecuentes e inquietantes, lo cual me llevo a buscar espacios mas trascendentales en un mundo globalizado que solo me daba actos superfluos y triviales, todo esto causo una lucha tenaz contra mí, entorno social en donde a partir de mis cuestionamientos e ideas de igualdad y humanismo, me fui quedando solo, sin amigos que apoyaran mis ideales de un mundo mas humano y menos sistematizado. Transcurrió el tiempo, fui tachado de rebelde sin causa y según todos los adultos que me rodeaban "estaba viviendo una etapa de la adolescencia que todos enfrentan y que en algún momento de mi vida superaría" así que, poco a poco y sin nadie que me ayudara a comprender, quede enredado en todas mis preguntas y sueños; este desplazamiento social no lo soporte, así que me deje absorber de las banalidades y el disfrute mundano, como cualquier mortal integrante de la globalización y la vida fácil del consumismo, sin preguntas, sin pensar diferente, sin cuestionar nada ni a nadie, finalmente un autómata, una oveja fácil de sacrificar.

Prosiguió entonces mi vida sin preocupaciones… Tan solo rumba, sexo, drogas, negocios ilícitos, lo cual me dio tan buenos beneficios económicos, que me permitió comprar lo que quisiera, entre objetos y personas aprendí entonces "que con mucha plata, uno vale mucho mas" todo lo contrario a esa antigua vida en la que mis ideas me alejaban de la sociedad, hoy día era el centro de atracción, sin dolor, ni sacrificios sigue mi camino, hasta que las casualidades de la vida me llevaron a un gran descubrimiento o mas bien al renacer de mis antiguos sueños; fue en la universidad, en el lugar y la carrera que menos me imagine, pero bueno los caminos son misteriosos, esto me llevo de nuevo a ese viaje en donde el ser humano es el centro y no, la sed de oro y los sueños de plástico.

"Caía la Tarde en un día de diciembre del 2003 y esta vez no era la sustentación de una simple tesis requerida para la graduación, era toda una historia, de los investigados, los investigadores, y como lo ven en este relato era mi historia de

vida la cual estaba decidido a defender a "Muerte" y así a pesar de que el jurado busco la caída de nuestra investigación, logramos el cometido, yo fui tratado de irreverente frente a mis compañeros, por actitudes que había perdido en alguna parte de mi vida y que ahora después de una larga y deliciosa investigación cualitativa, había recuperado con un aire nuevo y con mas y mayores argumentos, ¡Si! era irreverente y dueño de mis ideales".

Fue esta investigación de pregrado con toque cualitativo la que inicio nuevamente la historia, una vida pasada que me produjo muchos conflictos, se presento de nuevo en mi interior, esta vez mi ser muchísimo mejor estructurado y con la independencia y autonomía suficiente para asumir lo que realmente tenia mi corazón, fue difícil el proceso de desaprender todo lo mundano y fijarme en el fondo, en la esencia, en el ser; suavemente fui recuperando mis anhelos de vida con conceptos mejor construidos y apoyados en la ciencia.

En definitiva hoy puedo decir que en el exterior hay algo mas fuerte que el dinero, hay personas, seres, que se construyen, se reconstruyen o se degeneran, a partir de lo que reciben del medio, formando así todo un mundo lleno de mensajes, filigranas e historias diversas y llenas de VIDA. Concluyo este relato reafirmando que mi vida cambio o se reencamino en ese pensamiento rebelde, irreverente, humanista, acompañado de cuestiones, hipótesis, muchas dudas y muchos deseos de encontrar algo mas allá de la nariz; en este largo camino me falta mucho que aprender pues tengo una pelea casada, un duelo a "Muerte" con la tecno-burocracia del conocimiento

"algo cambio dentro de mí, no se que es,
pero sé que ya no soy el mismo" El Che.
(Historia de Alexander)

CAPÍTULO V

ESBOZOS DE UNA PROPUESTA FECUNDADA

1. AMOR Y JUEGO – INVESTIGACIÓN Y DESEO: ¿ES POSIBLE ASUMIR LA INVESTIGACIÓN COMO INFINITO?

En la academia, llámese Universidad, Colegio o Escuela, escasamente nos preguntan ¿qué hemos venido a aprender y desaprender? ¿Cómo hemos de des-equilibrarnos? Recibimos constantemente información que difícilmente procesamos en conocimiento, esto tal vez, porque la Educación se ha convertido en el lugar donde se enseña a pescar respuestas y no a construir preguntas. En la Universidad, principalmente, nos enseñan que uno de los procesos básicos para ser profesional es aprender a Investigar. Como seres pensantes, racionales, inquietos y curiosos, esta debe ser parte de un proceso *natural* de formación ¿Qué hace de la investigación algo natural para que sea enseñada en nuestras aulas académicas? Para ello, planteo algunas reflexiones sobre el juego, el amor y el deseo - como parte de nuestra infinitud natural – y la relación que existe entre estos con la investigación. El orden en que se presentan estos cuatro elementos, no precisan su aparición en el ser; por el contrario, es desde su misma infinitud que estos hacen parte del sujeto; más se exponen en orden por el forma como se encuentra recreado el escrito. Podríamos decir que estos tres elementos se constituyen dentro de la infinitud del sujeto en *pilares* para sentir la investigación como infinito.

1.1. El Juego,…

¿Por qué jugamos?, mejor dicho, ¿para qué jugamos? ¿Cuál es la magia que encierra? Hablamos maravillas del juego, lo asumimos como un elemento pedagógico que nos permite entrar a horizontes de ensoñación y deseo. Decimos que sin juego es imposible enseñar, en especial, al niño y la niña. Creo que al menos existe un proyecto de investigación en cada Universidad del mundo dedicada al juego. Reconocemos de él sus bondades de libertad, de actividad intencionada que nos hace movernos lúdicamente.

Si el juego es tan importante, ¿por qué a medida que crecemos en edad dejamos de jugar? Lo bello del jugar pasa a ser uno de nuestros mejores recuerdos, traemos

remembranzas acerca de cómo jugábamos en la escuela o en el barrio, o con mamá o papá cuando salíamos de paseo.

Parece ser que el juego, cuando somos adultos o jóvenes, pierde su magia, su encanto, su hechizo; nuestros ojos se han nublado para ese ser (Juego) con el que compartíamos tiempos de antaño en tardes interminables al lado de nuestros mejores y peores amigos (de niños difícilmente tenemos enemigos; al menos no son los enemigos que tienen los adultos) ¿Qué es lo que pasa?, ¿por qué se endurece nuestra cerviz para no jugar como lo hacíamos antes?

Ahora que recuerdo, yo nunca decidí jugar, ni dije en mi interior, hoy voy a jugar; simplemente jugué y me dejé envolver en ese éxtasis de reglas acordadas más no impuestas, de aceptar un líder que no se auto-nombra impositivamente sino que era escogido por todos, de derroche de energía, de no sentirme esforzado, de no dejarme coger cuando huía de mis compañeros…, y así una serie de actividades que en el momento que participaba de ellas, toda mi atención, todos mis pensamientos, todo mi ser, era absorbido en aquello que realmente me interesaba: ¡Jugar! A veces no percibía cómo era que había ingresado al juego o como me encontraba en medio de él, simplemente estaba allí, en pleno placer.

Cuando jugaba se me olvidaban actividades cotidianas como comer, estudiar, organizar el cuarto, comprar el refrigerio, en fin, no quería otra cosa que estar con un señor llamado "Juego". Juego se convirtió para mí en un sujeto-real, pues hizo que mi subjetividad fuera todo un hontanar (fuente) de expresión; es decir, centri-fugó (lanzó afuera) mi corporeidad. El juego de mi niñez fue parte de mi humanidad, algo que desbordó mi razón, con ella (la razón) participaban también la intuición y la intencionalidad. Juego ante todo era *acción*; nunca fue un acto conductual ya que en medio de él tomaba decisiones y sabía donde me encontraba[1].

[1] Gadamer respecto al juego, se pregunta si es posible distinguir a este (el juego) de los sujetos que juegan (jugadores), pues el juego forma parte como tal, de toda una serie de comportamientos de la subjetividad. "Puede decirse por ejemplo que para el jugador, el juego no es un caso serio y que esa es precisamente la razón por la que juega. Sin embargo, mucho mas importante es el hecho de que en el jugar se da una especie de *seriedad propia*, de una seriedad incluso sagrada. (1993:144).

El juego hace parte de nuestros más grandes afectos y emociones, no es algo irracional, no cambiamos de mundo por jugar, ni se nos olvida quienes somos; jugamos asumiendo decisiones al interior de nosotros mismos y de los otros, por tanto, no jugamos alejados de nosotros ni de los demás. La acción es algo que nos diferencia de la irracionalidad; incluso, de la objetividad que nos induce la academia. Juego y Ser co-existen: fenomenológicamente, nuestro ser es en el mundo. Como diría Cézanne: el color y el dibujo ya no son algo distinto; a medida que se pinta, se dibuja. Análogamente, en la medida que jugamos nos inventamos el mundo...nuestro mundo, y esto no es fantasía, es realidad que nos permite comprender que siempre habrá un mundo expandido que pintar y soñar, del cual, poco a poco, emergen los contornos dibujados de nuestra subjetividad. Juego: "ocupa el ser, la noche y su vigilia, mezcla lo onírico y lo real, disuelve las formas a la manera de la luz que borra las líneas de las rocas… (Duvignaud, 1997: 30). Con él, podemos sentir diversamente:

> *Quien nos enseña a distinguir nuestros sentidos es la ciencia del cuerpo humano. Lo vivido no lo reencontramos o lo construimos a partir de los datos de los sentidos, sino que se nos ofrece de golpe como el centro de donde proceden. Vemos la profundidad, lo aterciopelado, la suavidad, la dureza de los objetos; Cézanne decía incluso: su olor (Merleau-Ponty, 2000: 41-42).*

El juego de mi niñez - y creo que la de muchos - fue una experiencia que amplió mi horizonte de vida, permitió aventurarme; es decir, arriesgarme a aventuras que para la edad me eran imposibles de realizar; Juego me mostró que otros mundos no son posibles sino que siempre han sido posibles; de este modo, me amplió otras sensibilidades de ser-soñado; con Juego viví angustias, alegrías, tristezas, enfrentamientos, peleas, esfuerzos y realizaciones; sobrepasó entonces, el sólo hecho de la diversión. Al mismo tiempo que reía o sudaba, también construía significados y sentidos de vida propios de mi cultura[2].

[2] Ver al respecto: "Juego y Motricidad" del profesor Sergio Toro; artículo donde expone como "desde la motricidad, en cada juego, en cada acción, se imprimen las estructuras biológicas, las contracciones, relajaciones y las secreciones, del mismo modo que se expresan y se efectúan tareas que construyen la percepción y la cosmovisión que nos acompañará la vida entera y que definirá en consecuencia el proceso de personalización y humanización que cada ser humano lleva a cabo" (2006: 56).

1.2 El Juego, el amor...

Más tarde, en mi adolescencia e ingreso a la juventud, sentí evidentemente que ya no jugaba como antes, no corría o sudaba en la persecución; mi mirada de ver al señor "Juego" cambió; empecé a observar a los más pequeños como niños y niñas que, cándidamente juegan y se la pasan corriendo de aquí para allá, de allá para acá, por todo lado, inquietando y empujándose; incluso, llegué a escuchar a algunos docentes que decían: esos chicos parecen "locos". Ello me permitió entender que en la adolescencia o pre-juventud se jugaba pero de otra forma; o sea, nunca se deja de jugar, sino que nuestros afectos y juegos adquieren otra connotación en nuestro ser corpóreo. Se sigue pareciendo "loco", pero ahora, locos en el *Juego del Amor*.

Hace poco estuve con un amigo en un colegio de la ciudad de Popayán, donde le solicitaba a la directora de la institución ocupar un espacio abandonado (como especie de bodega) detrás del plantel educativo, con el fin de acondicionarlo para que los estudiantes, practicantes de Educación Física, tuvieran un sitio para preparar sus clases. La directora se negó a otorgar el espacio por razones que tienen que ver con algo jugado en los muchachos; su argumento fue que por ese sitio se van los chicos del colegio a jugar; pero, no es un jugar como juegan los niños y niñas, no es a jugar como antes; ellos se meten a jugar de otra manera; hubo sonrisas...luego, ella dijo...ustedes me entienden ¿Qué es jugar de otra manera? ¿Será dejar que dos enamorados se expresen el amor en una bodega trasera, aunque sea en el colegio? Nuestra directora no entendía que no son los espacios los que dan ocasión al sexo, es la falta de libertad que tienen nuestros muchachos para hablar de algo tan natural y normal como "hacer el amor"; muy tarde entendí que el temor al castigo o regaño es lo que nos empuja a cometer acciones a escondidas.

El amor, igual que el juego, es algo espontáneo, anhelado, más no irracional; desde nuestra subjetividad, tomamos decisiones de querer hablar o vivir momentos de gran intensidad; si nos entregamos a ello, no se rompe el encanto, ni el embrujo; es como estar en otra "onda", pero sabiendo-sintiendo donde se está. Enamorarse no implica un alejamiento de sí, muy por el contrario, es la oportunidad de mirar al Otro(a) como

absolutamente Otro[3]: sentir que existe y puede estar viviendo algo distinto a lo que siento yo; ello no hace de mi amor algo platónico, lo hace realizable porque es con alguien de carne hueso que vibro, no es una idealización; es más, por verlo así (humano), es perfectamente posible que me llegue a des-enamorar de él o ella.

Con el amor acuestas ya no jugamos como antes, lo cual es emocionante, ahora se *juega al amor* y como todo juego, ello es parte "natural" de nuestra condición humana, algo intencionalmente jugado que nos da autoridad para decir "Yo sé que es amar", lo cual no se aprende en una academia, ni lo enseña un maestro, ni existe un saber pedagógico al respecto; el amor, al igual que el juego, no se conoce teóricamente o se estudia, el amor se comprende, Max Neef lo expresa de la siguiente manera:

> *Cualquiera de ustedes puede haber estudiado todo lo que es posible estudiar desde una visión teológica, filosófica, antropológica, biológica, bioquímica, sicológica, etc. sobre un fenómeno humano que se llama amor, y ustedes han estudiado todo lo que se puede estudiar sobre el amor, saben todo lo que se puede saber sobre el amor pero nunca comprenderán el amor a menos que se enamoren (2005: 1).*

Sólo se puede comprender aquello de lo cual hacemos parte, no se comprende algo de lo cual nos separamos. El amor demanda compromiso y unión: unión de sentimientos, cuerpos, emociones, pasiones, tiempos y espacios. El amor es posible desde la subjetividad porque lleva implícito el gozo, la alegría, el dolor y el sufrimiento. Sí con el Juego nuestra subjetividad se recrea, con el amor se exterioriza, se nos vuelve carne, verbo, calor.

Así como el Juego puede ser sujeto[4], el amor es gozo; uno se siente enamorado, nos gozamos en el amor; después, mucho después, es que podemos dar alguna razón de lo que es un ser enamorado; algunos dirán con el tiempo, en esta relación he madurado, he crecido…infinitamente trascendido, he dejado aperturarme por Otro(a).

---

[3]El amor es, hablando biológicamente, la disposición corporal bajo la cual uno realiza las acciones que constituyen al otro como un legítimo otro en coexistencia con uno. Cuando no nos conducimos de esta manera en nuestras interacciones con otro, no hay fenómeno social (Maturana y Verden-Zoller, 1997: 147).

[4] …en el arte, una obra no es ningún objeto frente al cual se encuentre un sujeto que lo es para sí mismo; por el contrario, la obra de arte, tiene su verdadero ser en el hecho de que se convierte en una experiencia que modifica al que la experimenta; lo que queda es la obra, no la subjetividad del experimentador...Igual sucede con el juego, que posee una esencia propia, independiente de la conciencia de los que juegan. Por tanto, el verdadero sujeto del juego no es la subjetividad del que desempeña el acto del jugar; el sujeto es más bien, el juego mismo (Gadamer, .1993: 147).

Parafraseando a Maturana y Verden-Zoller (1997), vivimos en un mundo que niega el juego y banaliza el amor; en nuestra cultura no se espera que juguemos porque debemos estar haciendo cosas importantes; el amor se encuentra excluido de discursos y obras formales porque razón y afecto no son compatibles entre sí. Amor y juego son constitutivos (más no derivativos) de nuestra condición humana; ellos hacen de nosotros seres desbordados, capaces de contener más de lo que podemos contener, son infinitud por excelencia. Dicha in-contención, nos coloca en esperanza de realización en tanto nuestra capacidad se extralimita más allá de lo que las ideas formales dicen acerca de lo que somos; no es con explicaciones teóricas como se da solución a nuestra posibilidad emancipadora de ser; por el contrario, "contener más de lo que se es capaz es en todo momento, hacer estallar los cuadros de un contenido pensado, superar las barreras de la inmanencia" (Levinas, 1977, 53)... de lo sedimentado. Esto gracias al mundo expandido y trascendente logrado a través del Juego en nuestra subjetividad y una exterioridad hecha piel ofrecida por el amor. Ambos, con la posibilidad desbordante del deseo que supera la necesidad.

1.3. El juego, el amor, el deseo y....

El deseo es el tercer componente que nos impulsa a querer vivir in-contenidamente, o sea, fuera de paquetes que pre-dicen erradamente nuestro accionar en el mundo. Sin embargo, aclaro que no es el deseo que logra su satisfacción en el acto inmediato de la entrega o el logro. Muy al contrario, es el deseo que escala el esfuerzo, que avanza y retrocede, al fin de cuentas, nunca alcanzado. El deseo que alcanza el logro o contenido con lo ínfimo del consumo, es el deseo que castra la imaginación y la capacidad de creación.

Volviendo a mis años de juventud o muchachada, recuerdo haber encontrado en nuestra casa un ratón, el cual perseguimos durante toda una mañana hasta que por fin logramos cogerle y darle muerte. Ello se convirtió en la persecución del día y el logro alcanzado ante tanto grito, miedo y osadía. Una vez con el difunto, decidimos no enterrarlo sino obsequiarlo al gato del vecino. Supuse que el gato se pondría muy contento y hasta agradecido conmigo por semejante agasajo y bendición de haber cazado por él. Cuando

le mostré el ratón suspendido de la cola, el gato se puso expectante e inquieto; observé que sacó sus uñas y fijó su mirada profunda en el ratón. Dejé el difunto sobre el suelo y, vaya sorpresa la que me di; el gato movió al ratón con sus patas, vio que no se movía, menos aún, corría. Inmediatamente guardó sus uñas y se fue un tanto desalentado. ¡El gato no se comió el ratón! ¿Qué pasó? ¿No son los ratones el plato preferido de los gatos?, a parte de que estos animales no comen cadáveres, creo que su deseo se extinguió en el contenido logrado a través de un regalo que no había luchado, menos aún, perseguido. La falta de deseo superó la necesidad de su comida.

No sólo se desea lo que se necesita, el deseo surge de lo que se sueña, de nuestras pulsiones e imaginaciones; tampoco se desea sólo lo que se ofrece, puesto que el ofrecimiento tiene que ver con algo existente; el deseo es mucho más, es trayecto de superación, ya que en el trayecto es donde nos sentimos realizados; el deseo no es punto de partida, ni menos de llegada, es recorrido escabroso de lucha; si "todo" lo tenemos a nuestro alcance, o, nos lo ofrecen sin el menor esfuerzo ¿para qué deseo o quiero lo que quiero?

Junto con el juego y el amor, el deseo nos permite querer alcanzar lo inalcanzable, ir tras la huella que despista y el olor que confunde, pero, gracias a ello, la vista se agudiza y el olfato se profundiza hacía lo imperceptible. Es morir por lo invisible, pero mientras se muere, se vive intensamente.

El deseo permite que la caricia, el encuentro y el rostro del Otro se nos ofrezcan como algo más que simple contacto de objetos o de cuerpos; posibilita por el contrario, la extrapolación de los sentidos al ver algo más que cuerpos, escuchar sólo voces, oler humores y gustar sabores; junto con la caricia, el deseo nos vuelve perceptuales e intuitivos de pensamientos/sintientes que se nos aparecen de repente, porque hemos merodeado en ellos una buena parte de nuestro tiempo.

La seguridad de la muerte nos da fuerzas para vivir en la imposibilidad de la vida, la otra vida, la vida no vivida que siempre deseamos vivir; la insatisfacción nos acompaña, nunca estamos del todo contentos con lo existente, siempre esperamos algo más, tal vez lo no suplido por el dinero, ni lo material que se consigue a través de éste, ni la relación dada afectivamente por Otro; siempre existirá un espacio de esperanza para albergar en

nuestro corazón, aquello deseado que nunca nos será colmado. Podríamos responder frente al cógito cartesiano: Deseo, luego existo.

1.4. El juego, el amor, el deseo y la investigación…

Hemos tratado de desplegar tres palabras, tres componentes in-contenibles en nuestra condición de seres humanos, el deseo, el amor y el juego; ¿es posible añadir otra palabra más a nuestra actitud natural, a nuestra infinitud? No en vano me he propuesto considerar - al menos como esbozo de trabajos de mayor talante - a la investigación como oportunidad para desbordar la academia del transmisionismo que durante décadas la ha caracterizado.

En la actualidad existen políticas que someten la investigación a un elitismo académico, pues plantean que esta se debe desarrollar, básicamente, a nivel de postgrados; es decir, maestrías y doctorados; que los niveles de escolaridad básica y de pre-grado difícilmente están en condición de realizar investigación "seria" para el avance de la ciencia y la tecnología. En tal sentido, de la práctica investigativa en nuestras Universidades, percibo que ésta atraviesa, al menos, por dos problemáticas en su formación.

La primera tiene que ver con el trabajo que ayudantes o asistentes realizan alrededor de un profesor que ha construido una trayectoria en investigación. El aprendiz al lado del operario (Corchuelo, 2006). En este caso, los estudiantes de pre-grado, no son más que "peones" de investigadores connotados en un área profesional; estos últimos, cumplen el papel de directores o jefes de investigación. Los estudiantes, explícitamente, figuran como auxiliares del proyecto, mal llamados aprendices. Su papel en la investigación se limita a recoger información o realizar el *trabajo de campo* del proyecto, desconociendo el inicio y fin del mismo; por su parte, los directores o "investigadores" del proyecto, analizan lo recogido por los estudiantes en su oficina o laboratorio sin la participación activa de ellos. Acciones como estas, perpetúan el clasismo en la producción de conocimiento, pues se considera a unos expertos y a otros como menos capacitados para comprender todo el proceso de la investigación. Además, se considera al estudiante

como menor, incompleto en conocimiento y verdad para dar cuenta de todo el recorrido o diseño del proyecto.

La otra problemática que percibo, es como la investigación se ha formalizado y estatificado en nuestros currículos universitarios. En casi todas las áreas de conocimiento se enseña la asignatura "Metodología de la Investigación", como si aprender a investigar dependiera de una serie de fórmulas o recetas de cocina que dicen como se prepara el gran pastel del conocimiento. Reducir la investigación a metodología es como enseñar los caminos sin saber hacía donde nos dirigimos; nos ofrecen las respuestas al inicio, o en el trayecto, acerca de una cantidad de preguntas que nos formulan al final; se enseña a "investigar" teóricamente en los primeros semestres y sólo terminando la carrera profesional, entendemos por qué es importante hacer un proyecto de investigación; la repuesta cobra sentido cuando la pregunta ya no moviliza. Aprendemos a des-tiempos, recorremos caminos (metodologías) angostos con una sola llegada. En Investigación: *No* "todos los caminos conducen a Roma". "Es preciso tener la visión, después hacer el proyecto, identificar las metas y después actuar, dar un paso cada vez. Con la mentalidad simple del agricultor que lanza semillas" (Feitosa, 2006: 106). Más que andar es fecundar…dar fruto.

¿Cómo hacer de la investigación procesos que desbordan la razón? Tal vez si nos constituimos con aquello que nos desborda, podremos sentirla como oportunidad para ensanchar horizontes de vida y no seguir atrapados en su instrumentalización. Es hacer de la investigación un *jugar* para que se vuelva lúdica y significado; *enamorarnos* del área o tema que nos apasiona para sentir gozo en su exploración. Todo ello, con la sospecha de que nos faltó algo más por descubrir, por encontrar, otra muralla que franquear: un *deseo* inacabado.

En el jugar, la investigación se nos vuelve acción natural, en la medida que "el vaivén del movimiento lúdico aparece como por sí mismo…como si marchase [sola]. La facilidad del juego, que desde luego no necesita ser siempre verdadera falta de esfuerzo, sino que significa, fenomenológicamente, sólo la falta de un sentirse esforzado. Se experimenta subjetivamente como descarga" (Gadamer, 1993: 148). Asumir la investigación como juego, es dejarnos abandonar a lo lúdico que ella comporta, al deber de la iniciativa del "tener que" por el "querer ser". No podemos seguir entendiendo la

investigación como sólo producción de conocimiento, o generación de nuevo conocimiento; sino como una con-natural sospecha que nos acompaña, lo cual se nos hace imposible renunciar a ella; la misma búsqueda por lo desconocido ya nos produce placer y descarga subjetiva, así sea poco claro lo que encontremos al final del camino. Entregarnos por completo a las sombras de la curiosidad incesante, por saber qué habrá más allá de…es dejar que la investigación juegue y sea péndulo de realización en el movimiento mismo y no lo alcanzado en cada uno de sus extremos (ni llegada, ni partida); la investigación es acción de fantasía y realidad muy similar a lo que nos produce el infinito del jugar.

Respecto al amor, la investigación es natural en nuestra condición humana, en tanto queremos investigar aquello que realmente nos apasiona, nos enamora, nos envuelve. Ella no puede seguir enajenada de nuestra naturaleza, eso sería ir contra-natura. Esto explica por que para algunos de nuestros estudiantes de colegio y universidad es tan aburrido investigar. Muchas veces, cuando la idea de investigación la propone el docente y los estudiantes se unen a ella, la visión por lo que se quiere investigar se acorta en tanto no se encarna el proyecto; es decir, no alcanza a pasar por la piel de los estudiantes. A no ser que el docente sepa transmitir esa inquietud de sí que comporta el proyecto y esa magia hechizante y des-paralizadora que lo moviliza más allá de la razón, le será muy difícil a los estudiantes sentir un problema de investigación como suyo. Es mejor cuando la idea de lo que se quiere investigar parte de los mismos jóvenes investigadores; sin embargo, ello no quiere decir que docentes y estudiantes se prendan del mismo hilo para avanzar por los caminos escabrosos que lleva en sí el proyecto. Pero cuando uno sólo y no todos son los que tiran con la visión, difícil es el avance y tensas las relaciones. No olvidemos que el amor, aparte de emocionarnos, conlleva compromiso, lucha y entrega. No enamorarnos de lo que se quiere investigar, es hacer de la investigación algo tedioso, fastidioso, llena fórmulas que hay que cumplir; la última pretensión es el grado académico. De este modo, existen profesionales que vivieron la pesadez mortífera de haber tenido que investigar. Como dice mi madre: mataron el amor y se acostaron con la muerta.

Por último, (respecto al deseo), me parece que no se investiga algo que no se desea, pues la sorpresa, la intriga y la sospecha son permanentemente adormecidos por la excesiva teoría; ello se ve reflejado en la citación de cantidad de autores, más escondida

la identidad de quien escribe e investiga; la fuerza del escrito recae en los razonamientos de otros y no en los pensamientos propios. La investigación es ese deseo de poseer comprehensivamente aquello que no entendemos y nos mueve a reflexión, es la insaciabilidad por com-prender, por buscar lo inquietante, lo infinito de nuestra finitud. Cómo lo expresaba anteriormente, por naturaleza siempre vamos más allá de lo que necesitamos. Si en las clases de investigación nos ofrecen los conceptos y la totalidad del proceso acerca de cómo investigar; nos sucede lo del gato, poca gracia nos causa el ratón; es decir, la idea que no se mueve, por ende, escondemos las uñas (el deseo) de querer atrapar y trepar sobre un problema de investigación.

En la investigación, necesitamos ir tras la huella de…, buscar pistas, crear métodos, inventarnos laberintos sin salidas, con-fundirnos con lo inesperado. Conoce una ciudad quien se pierde en ella. Investiga el que no sabe qué camino coger; sin embargo, el deseo lo empuja a descubrir y crear caminos otros (no otros caminos sumados a los ya existentes) que nunca esperó encontrar, menos aún crear; abrir osadamente trochas que otros no se hubieran aventurado a inventar. Visibilizar caminos y descubrir territorios, es posible si emergen en medio de las clases y los seminarios problemas reales de investigación y no sólo ejercicios para aprender a investigar[5]. Zemelman (2005) nos habla de ir hacia problemas epistémicos y no teóricos; es decir, nombrar los cosas de otra manera, incluso, nombrar lo in-nombrado más allá de lo que los conceptos e ideas formales dicen acerca de lo que es real. El deseo nos vuelve creadores de realidades y expansibles del mundo.

La investigación se vuelve natural en nosotros en la medida que la asumamos como parte de nuestra condición humana, sencillamente es lo que es y no otra cosa, como el amor, el juego y el deseo. Hagamos de nuestras clases pequeños-grandes proyectos de investigación, no importa si no es en clase de «Metodología de Investigación»; por el contrario, porque la naturaleza es portadora de creación que juega en medio del amor y el deseo es precisamente que investigamos (Jaramillo, 2006a). Esto permite que tanto

[5] Se entiende aquí que el problema se identifica a partir de una situación que produce o se prevé que pueda producir un conflicto y que como lo señalan Jessup M. y Castellanos R., en principio no tiene una solución evidente o un camino evidente para obtenerla. Por lo tanto se requiere de un proceso de análisis y toma de decisiones que permita la elección más apropiada de acuerdo a las características del contexto. De esta manera, un problema es diferente de un ejercicio. No se podrían considerar como problemas sino como ejercicios aquellos cuestionamientos que suelen aparecer en los libros de texto y cuyas respuestas están definidas con anterioridad (Citado por Corchuelo, 2006).

estudiantes de investigación como investigadores, den cuenta de una realidad de la que ellos mismos hacen parte, así “tengamos que asumir las consecuencias que ello tiene sobre el lenguaje y lo que entendemos por [ciencia] y por historia” (Zemelman, 2005: 94). No podemos encerrar y ordenar en un currículo lo que por naturaleza es libre e insospechado; algo excitante donde ya no importa el tiempo de clase, ni el sitio de encuentro, ni la nota, o sí gané o perdí el semestre, sencillamente investigo, juego, deseo y me enamoro.

2. DESHILACHANDO SOBRE SUELO RESBALADIZO: por un proceso de investigación riguroso más no rígido

El hielo resbaladizo
Es un paraíso
Para quien
Sabe bailar bien
(Nietzsche)

Introducción

Pensar la investigación en ciencias humanas y sociales, implica sacarla de los cánones procedimentales que la constriñen a una simple y llana tecnología donde se sigue un proceso lineal, se aplican instrumentos y se presentan resultados palpables y medibles para el concierto de un público ilustrado que sólo quiere ver/oír verificación de hipótesis planteadas con anterioridad. La investigación así reducida cumple con los principios burocráticos del conocimiento en tanto se vuelve rentable para la gran empresa académica (Fuller, 1997 y 2003).

Concebir la investigación como un acto creador, es pagar el riesgo de sustanciarla con imaginación, juego, afecto y deseo; es asumirla como un compromiso del sujeto cognoscente en aquello que quiere observar y sentir como parte de su naturaleza/cultura. Junto con los procesos discursivos opera también la intuición, entendida esta como un conocimiento sui generis comparado al sentido artístico que nos revela que los seres son en sí mismos, lo cual es opuesto al conocimiento analítico que nos hace conocer sólo desde afuera; la intuición es un golpe de vista, es darse cuenta de algo de forma inmediata, rápida y profunda (Merani, 1976; Sierra, 1986).

El investigador en este sentido, es alguien que selecciona materiales, otea posibilidades, crea sus propios caminos e inventa; pasaría, en palabras de De la Cuesta (2004), a ser el mejor instrumento en la investigación, entendido este no como operador sino sujeto reflexivo en todo su proceso investigativo.

La investigación como acto creador trasciende lo metodológico para volverse acción paradigmática y epistemológica; asumiendo la epistemología como el "desarrollo de la estructura de pensamiento, así como lógica interna de los procesos emocionales; nuestra organización del modelo depende de la comunicación que tengamos con el ambiente, es decir, nuestro potencial para percibirla; un proceso dialéctico de adaptación interna y

externa (Ceberio & y Watzlawick, 1998). Epistemología es concebir que el sujeto no sólo piensa el modelo de mundo sino como se piensa a sí mismo en medio de este, perspectiva fenomenológica que nos dice que los humanos ya no son externos a un proceso, sino que se re-conducen en medio de él. Para Merleau-Ponty (1957) "el mundo no es un objeto del cual posea la ley de su constitución por intermedio de mi yo, [el mundo] es mi ser natural y el campo de todos mis pensamientos y de todas mis percepciones explícitas."

El investigador es parte del mundo social que desea investigar, no vive enajenado de él; el mundo por tanto deja de ser una temática particular en un plan de estudios, no es un elemento extraño que hay que auscultar con instrumentos cortantes para ver que posee en su interior. El mundo, más que ser objeto de justificación y descubrimiento, es construcción enactuada (Varela, 1998) que los diversos actores sociales significan creativamente por medio del lenguaje. Ya el interaccionismo simbólico esgrimía como las personas son actores sociales en un proceso continuo de dar forma a su entorno (Ritzer 1996); el mundo social *no actúa sobre* la persona sino que ella *interactúa en el* mundo social. Al ser en el mundo, le otorga un sentido objetivo/subjetivo[6]. Estos sentidos son los que persigue el investigador en su proceso de reflexión, ya que él también es portador de sentidos. Así, no le queda otra opción que ser Uno con aquello que quiere comprender.

Ser portador de sentidos le exige al investigador exteriorizar su subjetividad (otros llamarían su reflexividad, De la Cuesta,2003) en todo momento, puesto que debe examinarse a sí mismo en el proceso y las relaciones que establece con los Otros considerados ya no objeto de estudio sino actores sociales. La subjetividad le hace sensible y reflexivo de todo cuanto acontece al interior de la investigación y fuera de ella; le hace presente en el estudio como un miembro más de la comunidad, lo vuelve sujeto de estudio más no protagonista (narciso) de la obra; pasaría a ser entonces, la conjunción entre él y los otros; es decir, nos-otros. Esto no quiere decir que el

[6] Para Ortiz-Osés (2003), "El sentido no está ni dado objetivamente ni puesto subjetivamente sino interpuesto de ambas partes, por cuanto es sentido lingüístico, algo dado en relación al hombre, algo objetivo (objetivado) dicho subjetivamente, sentido medial. Es un sentido intersubjetivo que responde a la co-implicación o correspondencia ontológica entre el alma y el ser, el hombre y el mundo, el hombre y los otros." Pág. 29. Igualmente, para Gonzáles: "…la subjetividad no es una contraposición a la objetividad, sino por el reconocimiento respecto a que los fenómenos humanos, en su dimensión objetiva son subjetivos por su cualidad específica" (2006: 241).

investigador pierda su capacidad de decidir como lo veremos más adelante. La perspectiva anterior coloca al investigador como actor social y no sólo científico de laboratorio, empieza a cobrar sentido su biografía en la elección del tema; la interpretación de los datos es coloreada por su significación, así también, los procesos de alteridad que establece con los demás miembros del grupo y las construcciones teóricas que, como metáforas puestas en escena, ayudan a ampliar su comprensión en el todo investigado.

Este proceso de inmersión en lo investigado, debe ser objeto de formación de los procesos de escolaridad, especialmente, en las aulas de pre-grado y postgrado, lo cual no se puede reducir a un simple curso de «metodología de la investigación», sino que debe ser parte de una subjetividad puesta en el estudio con igual importancia y utilidad que los procesos objetivos que la disciplinaria comporta.

A continuación, intento construir una propuesta en la formación de investigadores desde las aulas de pre-grado y postgrado, donde sea posesionado el estudiante-investigador como sujeto-actor-constructor de su realidad y no como agente pasivo frente a la obra. "Cuando se comprenda que las estructuras que perduran son precisamente las flexibles, las que se pueden acomodar a los contratiempos, se entenderá la ventaja de la flexibilidad" (De la Cuesta, 2004: 6). Esta puede ser una de ellas, ya que podemos fundamentar los medios de nuestra acción más que los fines o propósitos, estos últimos son una opción que siempre va en busca de la perfectibilidad humana Hannoun (1995: 232).

Para tal fin, he divido la propuesta en tres partes: la primera orientada hacia un proceso de formación-enacción con el propósito de lograr espacios y encuentros para la sensibilización de un conocimiento que he llamado *Saborizado*; la segunda, como la actitud fenomenológica de habitar y constituir la pregunta de investigación denominado: *Habitando en la pregunta*; y la tercera, como la capacidad que tiene el investigador de crear su propia ruta de investigación llamada: *Jugando a inventar modelos*; cada una de ellas tiene sus propios temas y construcciones propositivas que la sustentan. La propuesta en sí, quiere recoger las riquezas del *Principio de Complementariedad*, así como sus flaquezas, haciendo de la presente investigación una obra con-figura-dora; es decir, creadora.

2.1 Formación-Enacción

Los programas curriculares de la Universidad no son sólo el centro del proceso educativo, sino que son un medio para que el sujeto de la educación encuentre los prismas coloridos de la vida y no sólo el color de la intelectualidad. En la universidad, el estudiante FORMA también su vida ética, política, lúdica, comunicativa, estética y afectiva entre otras, esferas que hacen parte de su Desarrollo Humano (Ocampo, 2000). Pero: ¿Qué es formar? ¿Qué es formación? ¿Qué significa formar en la vida y para la vida, y no sólo en conocimiento de habilidades, destrezas y técnicas cognitivas?

Pues bien, en respuesta a la razón instrumental[7] ilustrada y positiva de los siglos XVII, XVIII y finales del siglo XIX propias de la época Moderna–Contemporánea, caracterizada por una formación que propugnaba la experticia, el desarrollo de talentos y el tener cierta edad para resolver problemas del mundo adulto. Formarse quería decir, aquellas obligaciones que tiene el sujeto para consigo mismo al no dejar oxidar los propios talentos.

El anterior concepto Kantiano de formación se aleja de la vida y la vivencia, que según Gadamer, son aquellas disposiciones que tienen en cuenta la experiencia del sujeto que se forma a partir de la interacción. Humboldt sugiere un sentido de formación que diferencia la cultura (que según la época moderna forma para la técnica y el talento) de la formación del ser: "Cuando en nuestra lengua decimos formación (Bildung)[8], nos referimos a algo más elevado y más interior, al modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda la vida espiritual y ética y se derrama armoniosamente sobre la sensibilidad y el carácter (Gadamer, 1993: 86).

Formación no quiere decir sólo el desarrollo de talentos o capacidades, ella es y hace parte de la vida interior del hombre y la mujer. La Formación no sólo tiene presente las capacidades y talentos de la razón, también las determinaciones del corazón, del sentimiento, de una vida valorada y fundamentada en una ética no impuesta propia de

[7] Para Weber (1987), la razón instrumental está determinada por expectativas en el comportamiento tanto de objetos del mundo exterior y del hombre utilizando esas expectativas como condiciones o medios para el logro de fines propios racionalmente sopesados y perseguidos.

[8] El término Alemán Bildung, que traducimos como "formación", significa también la cultura que posee el individuo como resultado de su formación en los contenidos de la tradición de su entorno. (N del T). Verdad y Método I". p. 38

una reflexión constante consigo mismo (yo), con el otro (tu), y con lo otro (el mundo). Formación que emerge en el devenir del tiempo, que hace historia, que es dinámica al no quedarse sólo en lo cognitivo y lo experto de la academia, sino que trasciende, avanza y toca al sujeto en su multi-dimensionalidad (Jaramillo, 2004).

La escuela y en especial la Universidad, no es sólo fuente de conocimiento, información y técnicas racionales, también de relaciones sociales que no necesariamente tienen que ver con la experticia de la razón. Por tanto, se necesita "de una institución que forme personas y ciudadanos, y no sólo «expertos»; es decir, que desarrolle competencias y conocimientos trans-disciplinarios y no disciplinas y esquemas abstractos, conocimientos que sólo tienen valor para ella" (Tenti Fanfani, 2000: 72).

Para la UNESCO (1989) la formación se entiende desde dos sentidos, por una parte como una adquisición de habilidades, conocimientos, actividades y conductas íntimamente asociadas al campo profesional, y por otra, *como un proceso que busca la consecución de un desarrollo personal, social y profesional a lo largo de la vida de los individuos con la finalidad de mejorar su calidad de vida y la de su colectividad.* Esta noción implica la consideración del sistema educativo como un todo, un continuo donde se le otorga a la *educación superior* una revolución; para la UNESCO, la clave para el siglo XXI es la formación a lo largo de la vida

La formación en investigación, desde las perspectivas anteriores, se nos presenta como un reto en la sociedad actual, ya que el sujeto no sólo conoce su disciplina, sino que también se conoce a sí mismo, a los otros y, lo más importante, se posiciona del orden histórico y cultural que le ha tocado vivir.

Lamentablemente nuestra tradición occidental ha propiciado la comprensión del conocimiento como representación, es decir, como *Espejo de la Naturaleza,* verificación fiel del mundo; por el contrario, Rorty argumenta que el "conocimiento no consiste en la aprehensión de la verdadera realidad dada por el cartesianismo, sino en la forma de adquirir hábitos para hacer frente a dicha realidad" (1991:15). Los criterios de objetividad, si es que existen, estarían consensuados dentro de una comunidad académica como «acuerdos no forzados», pasarían a se llamados *procesos de objetivación* (León 1997). La formación por consiguiente es entendida como aquella

categoría que nos permite mudar (Feitosa, 2006), hacer constantemente frente a la realidad a través de procesos de *cognición enactiva* y no representativa como generalmente se nos ha enseñado en la educación superior. ¿Cómo entiendo la cognición enactiva?

Para Varela (1998: 89) "la mayor capacidad de la cognición consiste en gran medida en plantear cuestiones relevantes que van surgiendo en cada momento de nuestra vida. Estas no son predefinidas sino *enactuadas*: se las hace *emerger desde un trasfondo,* lo relevante es aquello que nuestro sentido común juzga como tal, siempre dentro de un contexto". La enacción, fundamentada en fenomenólogos como Merleau-Ponty[9], considera que en la cognición intervienen el sentido común[10] y el contexto como posibilidad para configurar nuestro mundo. Estos dos, no son artefactos residuales que se puedan eliminar de nuestra humana manera de vivir. Ello quiere decir que el conocimiento se relaciona con el hecho de estar en un mundo que resulta inseparable de nuestro cuerpo, nuestro lenguaje y nuestra historia social; estamos siempre arrojados encarnadamente en él a la manera del *yo puedo* (Levinas, 1967).

En la *enacción,* mundo dado y mundo percibido se definen mutuamente, son correlativos, mundo es más que solipsismo y objetividad; las aptitudes cognitivas están inextricablemente enlazadas con una historia vivida e ininterrumpida, tal como una senda que no existe pero que se hace al andar, aquí la acción se hace efectiva: enactúa; es decir, emerge.

Formación enactiva es devenir humano, ya que el sujeto es constituido y constituyente, actor social de su proceso. La presente propuesta tiene en cuenta la formación en investigación de un estudiante que interactúa con un mundo que le sor-prende; es decir,

[9] Merleau-Ponty (1970: 48), establece una eslabón indisoluble entre acción y conocimiento – conocedor y conocido a través de la percepción o como el llama "Fe Perceptiva" que es la que nos da la certeza de que "estamos ocupando el mundo con nuestro cuerpo, sin tener que elegir ni distinguir siquiera entre la seguridad de ver y ver lo verdadero, porque son fundamentalmente las mismas osas" en otras palabras, "tambalea la vieja sospecha de que todo me engaña y que el conocimiento de la realidad es inaccesible por los sentidos; el cuerpo siente el mundo que es y por tanto es preponderante su papel en la búsqueda de la verdad" (Aguirre, 2006: 58).

[10] Para P. Berger y T Luckmann (1983), los sujetos compartimos un sentido común de la realidad; es la actitud natural, es la actitud de la conciencia del sentido común, precisamente porque se refiere a un mundo que es común a muchos hombres. El conocimiento del sentido común es el que comparto con otros en las rutinas normales y auto-evidentes de la vida cotidiana. En: La Construcción Social de la Realidad. p. 41.

le agarra en su historicidad. Desde ese momento ya no será el mismo, en tanto se ha abierto primeramente al mundo, es co-implicadamente con él. La otra abertura es al Otro; el mundo no es sólo de él, también participan los compañeros de aula y los sujetos sociales del estudio. De este modo, no puede haber solipsismo

> *Pues el mundo que veo no es sólo mío, en el sentido particular: yo veo un árbol, las perspectivas que tengo de él dependen de la posición de mi cuerpo; sin embargo, aún quedan lagunas que albergan la cosa misma. Cuando digo veo un árbol, lo que veo es la cara subjetiva de la percepción. Si otra mirada se posa sobre el árbol, mi percepción se posa sobre el árbol y el cuerpo del otro que lo mira, entablándose en una relación que no corresponde a ninguna de las dos relaciones que ofrece un análisis solipsista* (Aguirre, 2006: 56).

La segunda abertura permite una formación intersubjetiva, nunca veremos la realidad en su totalidad, sino las múltiples miradas sobre la realidad alimentada por la historia de los Otros. Así, el mundo no es sólo mío, en el participan los otros a la vez que yo me hago partícipe de los otros; lo que se llama *yo* está ofrecido a la mirada extraña, así, en mi mirada "entran cuantos quieran participar de ella" (Ponty, 1970: 83).

Esta primera parte llamada formación enacción o enactiva, constituye tres posibilidades en los procesos pedagógicos y didácticos de los estudiantes: el primero se encuentra relacionado con poder realizar una sensibilización más allá de los conocimientos teórico-formales, y encontrar saberes dados en el mundo de la vida (Lebenswelt), para ello se debe hacer una distinción entre el saber y el conocer y su constitución epistémica, parte que he denominado *co-saber*; posteriormente, se abordarán los procesos de formación por un conocimiento que parta del gusto por conocer y no sólo por la necesidad tal y como nos lo han enseñado los textos de «metodología de investigación», aquí juega parte importante los planteamientos sobre el deseo esbozado por Levinas (1977) y que tratamos en la sección uno del presente capítulo al referirnos a los elementos constituyentes de la infinitud, dicha parte la he denominado: *Una subjetividad desbordada por el deseo;* por último, me parece importante que los estudiantes investigadores conozcan en sus procesos de formación enactiva las implicaciones de la inter-subjetividad a partir de un cuerpo vivido o *cuerpo sujeto* y no cósico, sección denominada: *nada es, todo se otrea (*Pessoa*,* citado por Skliar, 2006: 263*),* haciendo hincapié a que somos en tanto las relaciones que establecemos con los Otros.

2.1.1 Co-Saber

Desde una perspectiva constructivista Rolando García (1997) se pregunta: ¿cómo conocemos?, ¿cómo construimos nuestras interpretaciones del mundo?, ¿qué mundo surge de esas interpretaciones?, ¿qué parte de esas interpretaciones está impuesta por nuestra biología?, ¿qué parte está condicionada por la sociedad en la cual estamos inmersos?, ¿cuál es el papel creador de la mente?, ¿cómo se desarrolla esa dialéctica compleja entre la sociedad y el individuo? Preguntas que inducen al lector a buscar más allá de un mundo objetivo que muestra una realidad desencarnada, carente de significado. Mundo objetivo es la "la capacidad de unos sujetos para abstraerse tanto de su subjetividad como de toda influencia social, y transformarse en una superficie reflectante que produce imagen virtual, idéntica o isomórfica con el objeto «real», el que sería independiente y anterior a la imagen" (Najmanovich, 1994). Ahora bien, objetivo es distinto a objetivación, puesto que es un concepto que da cuenta de una capacidad de las comunidades de generar consenso en tanto la comunidad a través del diálogo no necesita ponerse de acuerdo en un saber cotidiano, sino que de antemano, ya se está de acuerdo en el imaginario social (Castoriadis,1996). Las preguntas iniciales son un inicio para comprender como el sujeto-investigador debe rastrear no sólo los conocimientos precisos y verificados en el mundo científico, sino también los saberes objetivados por los sujetos sociales, investigador-constructor de una realidad que siente como suya; primero haré referencia entonces a un conocimiento saborizado y posteriormente al conocimiento epistémico:

- **Conocimiento-saborizado:**

Carlos Vasco (1996: 1) se pregunta sobre la distinción entre saber y conocer "¿para ustedes todo conocimiento es saber? ¿No todos los saberes son verdaderos conocimientos? ¿Cómo se usa el sustantivo "saberes" o el verbo "saber"? ¿El sustantivo "conocimiento" y el verbo "conocer"?" El autor en conclusión se pregunta si existe un continuo entre conocimientos y saberes.

Los saberes son distintos a los conocimientos ya que los saberes son más difusos y no están tan claramente circunscritos como los conocimientos. Aunque las etimologías no constituyan en sí una autoridad para el esclarecimiento de un concepto, recurrir a ellas suele ser significativo, al punto de disparar el paso inicial en el camino del esclarecimiento anhelado. La raíz latina de *saber* es la misma que de *sabor*, saberes y

sabores están bastante relacionados en la mentalidad latina, cosa que no existe en la mentalidad anglosajona. No se puede dar esa distinción ni ese continuo o ese espectro entre los saberes y los conocimientos si se habla y se piensa en inglés, donde sólo existe la palabra «knowledge» para ambos. Tampoco existe relación entre saberes y sabores. Así, usamos la palabra «insípido» para lo que no tiene sal, y en castellano usamos también la palabra «insipiente» para el que no sabe nada. El verbo latino «sapere» nos hace ver que el saber tiene una característica no tan cerebral como el conocimiento (Vasco, 1996)

Los saberes se encuentran más dispersos en la cultura, la gente sabe para que sirven las cosas, cual es su funcionalidad; parte de esta practicidad la han adquirido por medio de la tradición, lo han heredado de los padres o abuelos; los saberes están más relacionados con el concepto de habitus de Bourdieu (1991: 241), ya que el saber "se instala en los actores en estructuras a través de diferencias sociales que son incorporadas con el tiempo, lo que contribuye a su conservación", dicho saber es en el sujeto posibilidad de moverse y ser en el mundo. Se pueden comparar los saberes con un iceberg, del cual una buena parte se ve sobre el agua, pero la mayoría se encuentran sumergidos; de esta manera, los saberes están inmersos en un caldo más intuitivo de sentimientos, gestos imágenes y no son tan visibles como los conocimientos (Vasco, 1996).

El conocer por el contrario, se encuentra más validado por un público ilustrado; es decir, tiene un proceso de verbalización más preciso, exige un estado de consciencia y reflexión, sin embargo, no quiere decir con ello que dicho conocimiento sea verdad; lo que se quiere explicitar es que los conocimientos al ser más precisos, se necesita buscarlos en lugares más sofisticadas como las academias formales, los archivos bibliográficos, las ponencias y en sí, las investigaciones «objetivas»; es todo un hontanar de posibilidades por donde circula lo que suele llamarse un conocimiento más especializado. Incluso, en alemán conocimiento quiere decir *Erkenntnis* y teoría del conocimiento *Erkenntnistheorie* para denotar la palabra como la aprehensión de algo existente antes del acto del saber, casi como si fuera un descubrimiento (Glasersfeld, 1998), algo que ya se encuentra prefijado, dado como tal; lo que el sujeto haría, es descubrir ese conocimiento y justificarlo como verdad, si es que antes ya no se encuentra justificado. Esto no quiere decir, que siempre que se hable de conocimiento este corresponda a la categoría de «científico», sino que los conocimientos se

encuentran delimitados, pre-existentes y precisos en el mundo. Se podría decir que, en la medida en que se verbaliza el saber sea en forma oral o escrita se vuelve conocimiento. De este modo, en cuanto se puede hacer referencia más precisa acerca de él, nos vamos moviendo en este continuo hacia el extremo del conocimiento mientras que el saber está en una zona de comprensión todavía no verbalizada (Vasco, 1996).

Así entonces, los estudiantes-investigadores deben hacer la distinción y beber de las dos fuentes, de los saberes que no siempre tendrán una explicación de descubrimiento o de justificación, y los conocimientos que puede encontrar en sitios más especializados o verbalizados para su aprehensión. La combinación de ambos dará cuenta de un conocimiento-saborizado de esos que poco se encuentran en las aulas escolares y que cobra sentido para aquel que lo presenta a los demás. En tal sentido, son importantes las salidas de campo a lugares donde las personas comparten saberes, plazas de mercado, almacenes y comunidades rurales entre otros, oportunidades para saber a que saben los conocimientos; estas son

> *Situaciones cuya intención no se reducen al conocimiento, más si pueden ser condiciones para el conocimiento, sin que esta posición tome el aspecto de una decisión irracional. Es una manera bien fenomenológica de proceder la de descubrir en las relaciones de conocimientos fundamentados que carecen, hablando con rigor, de la estructura propia del saber, no porque estos fundamentos se impongan sin certidumbre sino porque, anteriores y condicionantes, son más ciertos que la certeza, más racionales que la razón* (Levinas, 1967: 69)

Con los saberes, también son importantes las bibliotecas, las charlas científicas y los centros literarios donde se habla de un conocimiento preciso, ambos les permitirán ver un mundo más abierto y plural que los libros. De ello emergerán problemas epistémicos de investigación, lo cual explicitaré a continuación.

- **Por un co-saber epistémico**

¿Cómo se investiga desde los saberes y los conocimientos?, ¿cómo hacer esos contratos o acuerdos con los estudiantes para investigar sobre un saber que se aborda desde una disciplina?: Educación Física, Motricidad Humana y Educación de la Infancia entre otras, pero que no se agota en su estudio. Para Foucault (2001) en *Las palabras y las cosas*, el surgimiento de las Ciencias Humanas y Sociales en el siglo XVIII se encontró ligado a la emergencia de disciplinas como un intento de abordar las practicas sociales

de los sujetos; más los saberes que comportan dichas prácticas hacen parte de las formas de relación intersubjetiva de los sujetos. De este modo, las disciplinas en su intento de volverse omni-comprensivas, se les escaparon los saberes por los intersticios de sus postulados científicos, ya que son los sujetos sociales los que significan el mundo de manera ontológica. Los saberes son prácticas que van más allá de las disciplinas; problemas latentes que visitan las disciplinas con el fin de comprender o explicar el misterio humano. Saberes como la locura, la sexualidad, o los suplicios sobre el cuerpo, fueron construcciones significadas que Foucault (1996) intentó explicar en el sujeto, para comprender como éste construye tecnologías sobre *el sí mismo* a través del ejercicio del poder y formas de operación sobre el cuerpo[11]. El cuerpo, en este sentido, se nos vuelve un saber inter-discipliario (visto por varios disciplinas) y de trans-disciplinariedad[12] (desborda las disciplinas); podríamos decir que el cuerpo se nos convierte en un conocimiento saborizado.

Desde esta perspectiva, existen trabajos como el de los profesores Corchuelo, Cateviel y Cucuñame (2006), los cuales desarrollan proyectos de investigación donde convergen varias disciplinas en torno a un saber compartido por una comunidad, caso del estudio *del Deporte: proceso de emancipación o alienación*[13] , un tema de investigación parte de un saber general de nuestro planeta y no específicamente de un tema puntual de una disciplina, ello no quiere decir que no se investigue desde los avances de las disciplinas,

---

[11] Para ampliar en el tema, sugiero el texto "Las tecnologías del Yo", donde Foucault plantea que el sujeto, a través de procesos de subjetivación, "efectúa por cuenta propia o con ayuda de los otros cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta o cualquier otra forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos, con el fin de alcanzar cierto grado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad (Foucault, 1996: 48).

[12] Para Max Neef (2003), la transdisciplina son una serie de disciplinas en una línea horizontal como matemáticas, física, química, geología, sociología, ecología, fisiología, genética, sociología, economía... toda una lista larga de disciplinas. Esta lista de disciplinas se refieren a lo que existe en el mundo. A través de a física se puede entender las leyes de la gravitación universal, se puede entender el mundo de las partículas, es decir, de lo que hay de lo que existe; lo mismo en el resto cada uno en lo suyo. Lo que hay, lo que existe. Pero hay un segundo nivel de disciplinas donde se pueden destacar, por ejemplo, arquitectura, ingeniería, agricultura, ciencias forestales, industria, medicina, que tienen una particularidad distinta de la anterior y que se refiere a lo que somos capaces de hacer. Lo que existe es una línea, lo que podemos hacer es otra línea de disciplinas. Y hay un tercer nivel que se refiere a qué es lo que queremos hacer, donde podemos mencionar planificación, diseño, políticas, derecho. Y por último, en la cumbre de esta pirámide hay un nivel que es el superior que se refiere a lo que debemos hacer o a cómo hacer lo que queremos hacer. Y ahí están los valores, la ética, la filosofía. Lo que hay, lo que somos capaces de hacer, lo que queremos hacer y cómo hacer lo que queremos hacer. Esta pirámide es la pirámide básica de la trans-disciplina

[13] Los estudiantes de décimo grado del colegio "INEM" estudiaron el fenómeno del deporte ¿Alienación o Emancipación? Desde sus diferentes asignaturas de estudio como: Trigonometría, Física, Castellano, Educación Física y Filosofía entre otros, intentando esclarecer dicho problema (Corchuelo, Cateviel y Cucuñame, 2006).

pero dadas las contingencias de nuestra aldea-global, me parece que las reflexiones epistémicas de las disciplinas pueden ser estudiadas al interior de las comunidades académicas. Por otra parte, puede que la preocupación del estudiante no esté centrada en hacer investigaciones de avance teórico, por el contrario, es en la investigación aplicada donde se presenta una realidad que no le es extraña. *¿Cómo nace entonces una investigación más allá del querer comprender o explicar un caso puntual de una disciplina?*

Zemelman (2005), hace hincapié en la necesidad de no ir detrás de temas teóricos que suelen dar rodeos sobre sus propios planteamientos, mejor será capturar aquellos problemas epistémicos difíciles de apresar, incluso, problemas que no se encuentran nombrados, o si están nombrados, como nombrarlos de otra manera; esto abre al investigador hacia encuentros creativos, observando el problema desde otras posibilidades y no sólo teóricamente. A continuación hago una cita in extenso de Zemelman sobre lo que para él es pensar epistémicamente:

> *El pensar epistémico consiste en el uso de instrumentos conceptuales que no tienen un contenido preciso, sino que son herramientas que permiten reconocer diversidades posibles de contenido. Esto hace parte de lo que podríamos definir como un momento pre-teórico, el cual tiene un gran peso en las posibles teorizaciones posteriores. Decir pre-teórico significa decir construcción de la realidad con la realidad. Pero ¿qué significa, a su vez, esto? Significa que si nos estamos colocando frente a las circunstancias que queremos estudiar sin precipitar un juicio en términos de construir un predicado ya predeterminado con contenido sobre aquello que no conozco, entonces estamos distanciándonos de la posibilidad de anticipar nombres teóricos a un fenómeno que no conocemos, y ese distanciamiento frente a la realidad para no precipitar juicios teóricos que se van a expresar en enunciados predicativos es lo que, en términos más amplios, podríamos llamar problema* (2005: 71).

A veces, se dan más espacio a antecedentes de investigación en torno al objeto de estudio, (que obviamente son importantes pero no son todo lo importante) que a las prácticas de los sujetos relacionados con esos saberes; parte de un saber epistémico se encuentra en la biografía personal del investigador que está motivado por comprender la realidad; la otra parte, se encuentra en la actitud fenomenológica del investigador de *ir a las cosas mismas,* "lo que significa ante todo no atenerse a las palabras que sólo mientan una realidad aunsente" (Levinas, 1967: 68); realidad ausente no percibida, escondida en las hojas de los libras, carente de ser tocada; la propuesta más bien es

conocer lo epistémico perceptivamente del problema y no sólo lo teórico y predeterminado de éste.

De la Cuesta (2004) considera cuatro opciones didácticas para saber cuales son los conceptos y presuposiciones de los estudiantes-investigadores relativas a su objeto de investigación; para el presente estudio resalto dos a saber: la primera se encuentra relativa a comprender la naturaleza del conocimiento en cuestión; es decir, si este sólo proviene de un mundo teórico objetivo o si por el contrario tiene múltiples formas de trabajo científico: está regado en novelas, relatos, expresiones artísticas, reportajes etc. La segunda es poder ver la naturaleza de la realidad; si esta existe de manera independiente de la cognición, o por el contrario, se construye a través de la experiencia subjetiva e intersubjetiva de los participantes.

Buscar un saber epistémico es la puerta de entrada a todo un mundo de creación que coloca al investigador como el principal «instrumento» de reflexión en todo su proceso investigativo. Estos procesos formativos de enactividad posesionan al estudiante de cara a una realidad que no se vela tras la cortina de humo de la teoría.

2.1.2 Una subjetividad desbordada por el deseo

En esta segunda sección de los procesos formativos, lo que se quiere compartir es desde dónde se quiere conocer la realidad; es decir, poder reflexionar si el ser humano en su proceso histórico conoce por *necesidad* o por *gusto*, claridad importante en la formación del estudiante, ya que se puede conocer por una necesidad de graduarse en su carrera profesional o la aventura de verse co-implicado subjetivamente el un proceso "co-sabido".

El enfoque de la *Complementariedad Etnográfica* no abordó el concepto del conocer *para qué*, sino la vía como se llega al conocimiento; *el cómo*. Las teorías expuestas por Adams Schaff, enfatizan que se puede conocer el fenómeno por la vía del reflejo, por la vía del mecanicismo y por la interacción; desde teorías expuestas, no se dice cual es la finalidad del conocimiento sino su vía de acceso a través de la pregunta. Esta (la pregunta), más que orientarse al proyecto de investigación, se encuentra afincada hacia el procedimiento; o sea, el cómo se conoce; de esta manera, deja de lado la

intencionalidad del investigador y los sujetos sociales en cuestión, pues, aunque se conociera la interacción como posibilidad de relación, no se explicita la parte sintiente de los actores dialogantes; su deseo finalista quedaría velado. La pregunta por la finalidad, por la teleología, nos pro-yecta (arroja) a un mundo de posibilidades esperanzadoras, de algo que no está del todo dado, descubierto o inventado, existe algo más allá que es posible constituir (Jaramillo y Vesga, 2006).

La pregunta por el *para qué se conoce* más que el *cómo*, abre a los estudiantes a cuestionarse cuál es la finalidad de construir conocimiento en su proyecto de investigación; más advertirán que puestos como sujetos en el mundo, no llegarán a verosimilitudes de certeza sino a constituciones de sentido perceptual. Así, el conocimiento constituido no será una totalidad teórica, sino una metáfora deseada que nunca llegará a asir (agarrar) completamente; *su deseo* comprehensivo, será más fuerte que el logro provisorio alcanzado. Cuando se conoce por necesidad y no por *gusto deseado*, comienza una desidia en el estudiante por la investigación y un afán por terminar un proyecto que se agota al culminar su carrera profesional.

¿Cómo juega entonces el concepto del Deseo y no de necesidad en la constitución de conocimiento? ¿Qué relación existe entre el gusto por conocer a partir de la subjetividad y la indagación como fuente de conocimiento? ¿Existe complementariedad en ello? ¿Qué se complementa con qué?: el gusto de saber con la necesidad del conocer, o será mejor: el deseo con el gusto. Al conocer por gusto y deseo entra en juego el proceso de reflexividad del estudiante-investigador, ya que es desde su biografía, desde sus afectos, su pasión por el problema de estudio, como su interés por investigar cobra más sentido que el grado académico, sin querer decir que éste no sea importante para el estudiante.

Más allá de la necesidad, el deseo coloca todo su interés en el infinito que la investigación comporta, así, el grado académico es una etapa más en el proceso de formación- investigativa en el estudiante y no el objetivo último de su proceso de formación. “Oscar Wilde señala esta infinitud al decir que en este mundo hay sólo dos tragedias: *Una es el no alcanzar lo que uno quiere, y la otra es alcanzarlo.* La última es, lejos, la peor, la última es la tragedia real” (Citado por Ceberio Watzlawick, 1998). Nuestra idea de logro y felicidad es infinitamente deseable sólo en tanto no la logramos.

Algo similar debe ocurrir con nuestros proyectos de investigación; un proyecto de investigación no culmina con los resultados, el proceso de construcción de conocimiento, las etapas vividas y las reflexiones alcanzadas deben cobrar más valor.

¿Como entonces nacen los problemas de investigación para los sujetos implicados en un proyecto de investigación?, ¿cómo juega la subjetividad en todo ello? Al respecto considero algunos puntos a tener en cuenta en el proceso de co-saber, en el momento de escoger un tema de investigación:

a. La experiencia juega parte en todo el proceso de formación pedagógica del estudiante. Lo sitúa como actor importante del estudio; es desde la vida experienciada por ellos, lo que los motiva a dar inicio en su proyecto de investigación.
b. Existen ideas de investigación que se encuentran latentes (no trabajadas) y pueden muchas veces no ser percibidas por los estudiantes; sin embargo, la relación formadora con los docentes puede ayudar a que ellos tengan una línea de trabajo y se apasionen por un tema en cuestión.
c. Desarrollar procesos de sensibilización-perceptual del conocer, donde el estudiante pueda encontrarse consigo mismo o misma, o sea, es importante tener algunos acercamientos con los sujetos sociales antes de decidirse por el tema a comprender o explicar.

En mi experiencia como investigador, he observado que los estudiantes ingresan a un proyecto de investigación por varias razones así:

a. *Por la obtención de un título*: como requisito en un programa académico de pre-grado a maestría. El interés por el grado se convierte en una fuente de motivación
b. *Por una gran afinidad temática*: aquí opera el investigar en lo que se quiere; muchas veces esto difiere con políticas institucionales de la Universidad, respecto a la consecución de asesores para los estudiantes. Aquí juega en importancia el deseo de los estudiantes y la creencia en muchas instituciones de educación superior que en el pre-grado se realizan tan sólo ejercicios de investigación.

c. *Por afinidad con un método:* las raíces históricas de la ciencia nos han demostrado que muchos investigadores-profesores, por no salir de la costra metodológica que los encierra, se encuentran imposibilitados en investigar en otras metodologías, así nacen los profesores cualitativos y cuantitativos a los que se adhieren los estudiantes. El joven investigador, de esta manera, se forma incompleto, pues se encuentra determinado por un método y no por una motivación intrínseca en el proceso.
d. *Por afinidades de competencia en investigación que manejan los profesores:* aquí a los estudiantes no les importa el tema de investigación, ni el método sino la exigencia del docente, su poder de autoridad y reconocimiento en las aulas universitarias, por tanto, los estudiantes dicen: yo quiero investigar con tal o cual profesor, lo que puede originar dependencias del estudiante y manipulaciones por parte del profesor.

El deseo por conocer-investigar desde las motivaciones internas, le permite al estudiante comprender que el conocimiento hace parte de su subjetividad, de sus más hondas preocupaciones y más profundos anhelos. La investigación comienza por un gusto por aquello que se hace, no siempre nuestros ancestros se vieron en la necesidad de inventar algo para mejorar sus condiciones de sobre-vivencia como el alimento o la salud; también conocieron por el puro placer de cruzar fronteras e ir tras mundos desconocidos, de inventar ritos chamánicos para sentir que el cuerpo es uno con el universo; como diría Flores-Gonzáles (2003:2): "el sentimiento contiene sabiduría que la razón desconoce; más que conocer desde la razón, la sabiduría del sentimiento se instala como apertura al otro-hombre y en los enlazamientos que tenemos con la tierra y la naturaleza. Lo mental es un fenómeno encarnado cognitivo que incluye las emociones como éstas al pensamiento. La unidad del hombre no es conceptual ni sustancial, sino orgánica y fenomenológica". Conocemos desde nuestros afectos, desde nuestro ser encarnado y no por un proceso de acomodación re-presentacional de necesidad física; tarea de nuestra subjetividad movida permanentemente por el deseo de lo infinito. De este modo, "la reinserción del sujeto y del observador en el tejido final de los conocimientos, y una nueva interpretación de las leyes de la naturaleza, convergen en la perspectiva de un cambio epistemológico en el pensamiento científico que podemos definir, a grandes rasgos, como pasaje de una ciencia de la necesidad a una ciencia del juego" (Ceruti, 1998: 140)…jugando gustosamente a conocer.

2.1.3 Nada es; todo se otrea

Esta es la última parte contenida en la formación enactiva; corresponde a la función que cumple el otro en el estudiante-investigador. Nuestra principal preocupación en las Ciencias Humanas y Sociales son los *sujetos sociales*[14], sus dinamismos constitutivos en los agrupamientos colectivos, y poder responder a la pregunta de cuáles son sus formas de expresión (Zemelman, 2006), pero además, comprender el papel que juega implicativamente el investigador en dicha comprensión.

Como se expresaba más arriba, *La complementariedad Etnográfica* plantea que el conocimiento surge de la relación sujeto-objeto; *¿dónde está el conocimiento dado por los dos agentes sociales (investigador-investigado) y no sólo por quién es denominado objeto?*, muchas veces, en un proyecto de investigación, el estudiante-investigador termina recogiendo información de los investigados y procesándola en interpretación, dándole en últimas un sentido a los datos y no el sentido recobrado, podríamos decir vivificado por los sujetos sociales. La teoría de la *interacción* propuesta por Schaff se plantea sólo como una postura teórica y no como una postura existencial; relación donde no sólo me siento investigador sino rehén del Otro. Con Levinas podríamos preguntarnos *¿Desde qué mirada se plantea la investigación en ciencias sociales para ver al otro no como adecuación sino como absolutamente Otro?*

En este sentido, el estudiante debe comprender cual es el papel que juega la inter-subjetividad en la relación que establece con el Otro; para Levinas, el otro no es adecuación a un sujeto cognoscente, sino que es un sujeto que se nos presenta con Rostro; rostro en la medida que no es reductible a la apariencia, ni menos a las caretas de nuestros personajes; el Rostro es el encuentro de cada uno de nosotros con los otros (Levinas, 1977). Para tal fin, se hace "es necesario que aparezcamos el uno para el otro, no como si estuviéramos yuxtapuestos, sino convencidos de que yo soy mi exterior y el cuerpo del otro es él mismo. Sin esta concepción, seguiría el pensador [investigador] creyendo que el cuerpo del otro es un accidente que obstaculiza su objetivación; o, a lo

[14] La categoría sujetos sociales a la que haré referencia constantemente en el presente capítulo, pone en tela de juicio los parámetros de homogenización impuestos por una visión positiva de la Ciencias Sociales; los sujetos sociales responden a heterogeneidades caracterizadas por tiempos y lugares construidos objetiva y subjetivamente (Zemelman, 2006) por tanto, los sujetos sociales son los actores - y no objetos - que hacen parte de los procesos de investigación.

mejor, reduciendo el Otro al Mismo, creyendo *totalizar el infinito* que encierra" (Aguirre, 2006: 71).

En investigación es muy común reducir al Otro en paquetes académicos creando la falsa expectativa de que es a alguien de carne y hueso al que se está investigando; en Ciencias Humanas y Sociales nos relacionamos con alguien que es más que carne. Sin embargo los clichés que hacen referencia al Otro pululan en los claustros universitarios. Para Skliar, el otro se nos puede volver una obsesión de estudio más no una alteridad que se funda en el amor, así: podemos ver al otro como *exterioridad*; o sea, alguien que se encuentra fuera de mí; o como *negatividad;* es decir, distinto a mí; o como *temática de estudio*, así no hablaremos de niños y niñas sino de infancia o de pobres sino de pobreza; o podemos ver al otro como *experiencia banal*, fútil, así su experiencia quedará siempre reducida a la mía; o ver al otro como el que *le hace falta algo*, o sea que el que no sabe, el necesitado, el limitado físicamente; por último, podemos ver al otro como *lo que hemos hecho de él*; es decir como un producto del sistema. En todas estas categorías se presenta una visión maniquea del Otro; ya que de algún modo nos vemos impunes cuando hablamos del otro e inmunes cuando el otro nos habla. Frente a la amorisidad y en correspondencia con Levinas, Skliar comenta que "tal vez allí resida toda la posibilidad y toda la intensidad del cambio en las relaciones pedagógicas: nunca ser impunes cuando hablamos; nunca ser inmunes cuando el Otro nos habla" (2006: 256).

La formación en los conceptos que tenemos del Otro es más que alcanzar conocimiento a partir de consensos en los que se garantizaría la objetividad del saber siempre y cuando haya un acuerdo entre las múltiples subjetividades. El Otro nos "arranca de nuestra hipóstasis, del aquí, del corazón del ser o del centro del mundo en donde yo me pongo a mí mismo como privilegiado…la reducción intersubjetiva describe la posibilidad asombrosa o traumática de ese desengaño en el que el yo, frente al otro, se libera de sí, despierta su sueño dogmático" (Levinas, 2001b: 109).

Lograr que nuestros estudiantes en su proceso de formación investigativa puedan despertar de su sueño dogmático de reducir al Otro como externo, es todo un reto para nuestra visión epistemológica en las Ciencias Sociales. Ahora bien: *¿Cómo entonces es esa relación con el otro?*; la principal característica es por medio del lenguaje como

posibilidad intersubjetiva para comprenderme con el Otro. Para ello, nuestra palabra más que hablar de un mundo objetivo, lo que expresa son significaciones; ella se encuentra *encarnada,* lo que se comparte entonces es mundo de vida, estructuras de relación de sentidos, revelación del Otro en su significación y no meramente un tema objetivo de estudio: "el gesto fonético hace realidad, tanto para el sujeto que habla, cuanto para los que le escuchan, a una determinada estructuración de la experiencia, a una determinada modulación de la existencia, de la misma manera que el comportamiento de mi cuerpo envuelve, para mí y para el otro, los objetos que me rodean con una cierta significación" (Merleau-Ponty , 1957: 213).

La palabra se funda en mi cuerpo y en el cuerpo del otro, ambos somos dados como significación; ya no asumiría el carácter denominativo, más aparecería como presencia del mundo sensible más próxima al lenguaje artístico, puesto que la conversación en su originalidad funda los conceptos, el diálogo entre los hablantes (investigador-investigado) está inevitablemente con-fundido con el mundo al que se apunta. Con la palabra entra también en importancia aprender a percibir el gesto del otro, el que habla es con su cuerpo y no sólo su voz, "nuestra perspectiva sobre el hombre será superficial mientras no remontemos hasta este origen, mientras no descubramos bajo el ruido de las palabras, el silencio primordial, mientras no describamos el gesto que rompe este silencio. La palabra es un gesto y su significación un mundo" (Merleau-Ponty, 202).

Por tanto, en el lenguaje con-fundido con el otro entran en juego los gestos, la palabra, el silencio, las posiciones del cuerpo, en fin, el cuerpo puesto en relación y no solamente el ruido fonético. Este proceso de ver al *Otro como absolutamente Otro* pasa a ser de vital importancia en la formación-enactiva de los estudiantes- investigadores ya que con la visión que se dirijan al Otro investigado, partirá su relación inter-subjetiva y ensanchamiento de horizonte de vida; más allá de ser una relación cognitiva, se nos vuelve ética y espiritual:

> *Quizás lo espiritual no muestre – no revele – su especificidad más que cuando se interrumpe la rutina del ser: en la extrañeza de unos humanos ante los otros, que sin embargo son capaces de una sociedad cuyo vínculo ya no es la integración de las partes en un todo. Quizás el vínculo espiritual resida en la no-indiferencia de unos hombres para con los otros que también se llama amor, pero que no reabsorbe la indiferencia de la extrañeza y que no es posible más que a partir de una palabra o de una orden que viene, a través del rostro humano, de muy alto fuera del mundo* (Levinas, 2002: 117).

Amar al Otro en la no-indiferencia, sino en su rostro humano es nuestro principal reto en la Educación y principalmente en la investigación.

2.2 HABITANDO EN LA PREGUNTA: Una posibilidad para hacer de la pregunta una Morada

Para Merleau-Ponty, el filósofo no pretende interrogar con el afán de ir llenando inquietudes; su afán es el de interrogar por el origen de las preguntas y las respuestas, siendo la interrogación la que da vida a todas las preguntas de conocimiento (Ponty, s.f.: 30). Esta segunda parte de la propuesta, pone en escena las posibilidades que tiene el investigador de acercarse al objeto constituido de estudio por diferentes senderos; *¿cómo es que el estudiante investigador se va descubriendo y configurando en el proyecto de* investigación? *¿Cómo es entendida la subjetividad en este proceso?*

Habitar en la pregunta en verse en medio de ella, a su vez, verla por muchas aristas y perspectivas que se salen de tiempos y lugares absolutos de una cientificidad positiva; podríamos decir que la pregunta emerge al constituir ella misma su tiempo y su lugar. De este modo, la pregunta se hace presente en cuanto es parte de los investigadores y no sólo una indagación ajena a ellos. La pregunta llega, es percibida constitutivamente, deja de ser sólo objetiva; podríamos decir, fenomenológicamente, que se constituye en Morada; en indagación original donde el investigador puede reconocerla y hacerla suya; es co-dependiente de ella y ella de él, y gracias a eso, ser libre para decidir como desearía construir la ruta metodológica para resolverla.

Mirar la pregunta perceptivamente es habitarla y captarla desde todas las miradas según la perspectiva desde donde se le mire (Merleau-Ponty, 1957); es como mirar una casa desde cierto ángulo, lo cual consistiría en tener a nuestra disposición los horizontes de las cosas más no poderla captar en su totalidad, pues la casa mostraría su otra cara en otra dirección; tendría por tanto muchas perspectivas. Con esto quiero explicar que el espacio de la pregunta corresponde a la existencia de muchos horizontes; es decir, que en su constitución la veo desde una parte, más se encuentra relacionada con un contexto donde es mirada de otras maneras. No existe entonces una totalidad de la pregunta, sino

la pregunta en perspectiva de la manera cómo ella se presenta ante los estudiantes-investigadores.

Por otra parte, podemos mirar y sentir la pregunta temporalmente; es decir en un tiempo que no es absoluto; igual que en la casa, vemos desde un presente las ventanas y las grietas que nos hablan de la casa construida por los abuelos y de la cual guardamos recuerdos de los pasillos y jardines por los que nos pasábamos; la casa guarda un tiempo pasado/presente para quienes la perciben (Aguirre, 2006), más el pasado puede haber sido alterado por el recuerdo o el presente puede significar para otros algo distinto de lo que para nosotros fue la casa del abuelo; de esta forma no existe un tiempo absoluto sino un tiempo de horizontes pudiendo ver la casa desde muchas heterocronías. Igual sucede con la pregunta, esta es vista desde una temporalidad, desde una historia personal del investigador y desde las relaciones dadas con los sujetos sociales. La pregunta es de esta manera percibida subjetivamente e inter-corpóreamente desde un tiempo y un lugar. Aquí se nos vuelve la pregunta Morada, es decir un lugar constituido para habitar en medio de ella.

Esta segunda parte se encuentra compuesta de tres componentes a saber: el primero denominado: *el investigador puesto al límite;* ya que en la emergencia de la pregunta juegan un papel importante sus afectos, su biografía y la adherencia a través de saberes al tema de investigación; el segundo componente se denomina: *¿y eso con qué se come?* en el cual se pretenden dar herramientas (entendidas estas como posibilidades) para que los estudiantes, a través de su subjetividad, puedan buscar no solamente datos objetivos en los libros, sino también datos subjetivos e inter-subjetivos. Por último, el tercer componente consiste en cómo, después de haber indagado de varias maneras y buscado por múltiples caminos, el estudiante-investigador da forma a su pregunta, sopesa situaciones, entra en contacto con los sujetos sociales implicados, revisa constantemente las teorías, hasta llegar al límite de decidir creativamente lo que desea investigar, sección denominada: estar *decidido a decidir.* Sólo aquí podrá sentir la pregunta como Morada, como suya…como algo que le pertenece; ya no será externo a ella, sino que será parte ontológica con la misma. A continuación desarrollaré sucintamente estas tres componentes:

2.2.1: El investigador puesto al límite

¿Cómo pasar de la inquietud general del investigador por el tema específico a trabajar?, es posible seguir haciendo la distinción entre área-problema-enfoque- y así sucesivamente, *¿de qué manera la subjetividad tiene su participación?*, después de pasar por el saber, *¿cómo se aborda un área específica para investigar?*, aquí se debe hacer constitución del objeto experienciado. Me explico, mi conocimiento parte de un co-saber experiencial, se encuentra relacionado con ello en tanto la pregunta general nació de una motivación interna en los estudiantes o pudo haber sido el docente quien propuso la idea de investigación y logró enamorar a sus estudiantes con una inquietud en general; lo más importante fue que la idea nació de un conocimiento que sabe, de un co-saber. Desde esta mirada pedagógica, es entonces el co-saber el que determina el área o tema de investigación y no la fundamentación teórica del área la que determina el co-saber. Los saberes no son exclusividad de una disciplina específica ni de las prácticas culturales de los sujetos, como escribíamos antes, los saberes desbordan los conocimientos, estos (los conocimientos) se resquebrajan por las prácticas vividas de los sujetos sociales.

Desde esta propuesta, son los saberes los que me definen el área y no el área (teórica) la que guía mi ruta de investigación, es una actitud fenomenológica la que nos permite ir a las cosas mismas llamadas saberes y no la adecuación del saber a un conocimiento teórico. El saber es acontecimiento, se nos aparece, acontece en su misma práctica más allá de instalarse en una conciencia objetiva *¿Cómo abordar entonces un saber al interior de un área teórica que muchas veces no se encuentra reconocido por el conocimiento formal?* El proceso es desde la in-contención del sujeto frente a su propuesta general de proyecto en posición de imposibilidad, de contener más allá de lo que puede contener. Aquí su subjetividad emerge en tanto el saber pasaría a configurar otras miradas donde el conocimiento teórico sólo le otorga una pista y no todo lo que el estudiante-investigador necesita conocer a través de la misma.

Aquí los procesos de reflexividad son importantes, pues el estudiante-investigador, guiado por sus afectos, empieza perceptivamente a preguntarse que significa para él ese saber que quiere comprender; qué relación guarda con su vida; aquí debe poco a poco refinar la pregunta y concretar el área de estudio; situación que comenta De la Cuesta cuando escribe que su estudio sobre *el cuidado familiar* estaba influenciado por varias

motivaciones como: su rol como enfermera comunitaria, el significado para ella como sujeto y la viabilidad de la investigación en términos prácticos; pero lo más importante para ella, fue como desde su subjetividad es sensibilizada por el cuidado de un familiar, además de ser testigo, meses previos al estudio, del fallecimiento de un paciente crónico y de la gran capacidad de respuesta de la familia y personas aparentemente «normales» a situaciones complejas y extremas de cuidado. "Esto me hizo pensar que había un cuidado familiar oculto y del cual los profesionales poco sabíamos". (De la Cuesta, 2003 y 2006). *La exterioridad de la subjetividad* en la autora fue relavante para refinar su problema de investigación.

Lograr la exterioridad de la subjetividad en la piel, implica que el estudiante-investigador se coloque en grado de imposibilidad frente a cómo hacer lo que quiere hacer; aquí no le queda otra que ponerse en situación frente a su proyecto, saborizarlo. Deberá por tanto empezar por su propia historia en relación a lo que quiere: de este modo, si su proyecto es sobre *Sentidos de Universidad* y su vida se encuentra cargada por dicha experiencia, pues una forma de empezar es recordando lo que fue para él la vida universitaria; si la investigación es sobre el *Recreo Escolar*; una forma de no excluirse es poder recordar como fue su vida en un Recreo cuando era niño o niña, cómo se movieron sus afectos, sus decisiones, las relaciones con los compañeros, como asumía las normas institucionales de la escuela; aquí comienza un principio co-implicador de la vida que poca relación guarda con una investigación de carácter psíquico frente a la misma; así, empiezan a emerger procesos de infinitud que lo sacan de los paquetes formales y le restituyen como sujeto sintiente.

Estas estrategias colocan al investigador al límite, lo pasan por su misma interioridad y le hace ver como sujeto encarnado que tiene algo que decir respecto a su inquietud inicial desde un tiempo y un lugar; el mirar su vida con relación al tema, le harán tener "fe perceptiva" (percibiendo desde el cuerpo) que subjetivamente ha podido contener en su infinitud más allá de lo que puede contener. "El estudiante-investigador debe entrar en diálogo continuo consigo mismo para examinar sus creencias, sus posiciones teóricas y perspectivas. Sin esta discusión, la enseñanza de la investigación puede convertirse en una enseñanza técnica y no humana" (De la Cuesta, 2004:3).

2.2.2 ¿Y eso con qué se come?

En la sección pasada habíamos dicho que se debe tener mucho cuidado de no encerrar en un paquete teórico el infinito del saber, en tanto la teoría puede envolverlo en un corsé teórico. Así entonces, se les recomienda a los estudiantes-investigadores que las indagaciones por el área acerca de un saber que poco a poco vamos verbalizando y se nos va tornando conocimiento, evitar englobarlo en una totalidad teorética. La percepción corpórea por el área debe estar abierta hacia múltiples posibilidades, lo que se encontrare escrito en el campo teórico, sería una especie de pista, huella y no su totalidad.

Esta propuesta lo que busca es que se otee en la regadera de los saberes y conocimientos *habitando en la pregunta* y no sólo en los conocimientos que proporciona la bibliografía; así siguen siendo válidos las conversaciones formales e informales con los sujetos relacionados en la incubación del proyecto (tutores, amigos, familiares, colegas o compañeros), los informes periodísticos, la prensa, el cine, las salidas de campo con los sujetos sociales, la misma vivencia del investigador puesta en escena y por supuesto, el "*desde dónde teórico*" (Sánchez, 1997) de los libros. Adriano en sus memorias decía: he leído cuanto libro ha pasado por mis manos y he descubierto dos cosas: una es que no podemos estar sin libros; y dos que los libros no nos aclaran la vida, es la vida la que nos permite aclarar los libros (Yourzenar, 1999). El estar pegados a nuestro mundo vital o de la vida en inter-subjetividad con los otros, nos ampliará el panorama dado en los libros, así podremos argumentar frente a ellos con criticidad. "Es cierto que debemos ordenar, sistematizar de algún modo, fijar en algún instante el tiempo del saber, tarea que cada vez se hace más improbable, diríamos casi paradójica o imposible, porque el material que debe tratar es cada vez más un conjunto de conglomerados en movimiento, de «espacios-cremallera» que se desplazan, de conceptos que circulan y renacen y se transforman lejos de su punto de partida" (Ceruti, 1998: 92).

Con base en lo anterior, tendríamos que cambiar el concepto de investigar sobre un área teórica, puesto que ello nos remite a un área de conocimiento, se investiga sobre un co-saber que ha sido abordado por varias perspectivas teóricas: *¿cómo entonces delimitar ese saber, cómo hacerlo un área saborizada?* Es como decir y *¿eso con qué se come?*; pues se come de muchas maneras y ello no se encuentra en las recetas, lo dicen también

las personas y la producción no escrita sobre la cuestión. El abordar un área con sabor por distintas vías de acceso al conocimiento, permite que la investigación coja rumbos que el mismo estudiante-investigador no se hubiera imaginado; lo coloca en situación y lo obliga a tomar decisiones de alcance y limitación en su proyecto. Es importante reconocer que abordar el co-saber desde un intento de área implica también dejarse impregnar por el contexto; es decir, por el clima organizacional que los sujetos sociales le otorgan. En conclusión, se selecciona el área desde la sensibilidad. *¿Cómo buscar entonces esos datos?*

Los datos, a diferencia de ser entendidos como una cierta cifra o valor que define la magnitud de un evento o problema particular como las tasas de desempleo o los índices de variación de la canasta familiar, son mas bien una fuente que refleja una cierta magnitud de un hecho, situación o evento de la vida cotidiana (Jaramillo y Taborda 2002). Podríamos decir que son percepciones, expresiones e impresiones que se encuentran tanto en fuentes objetivas como subjetivas. Datos dispersos en múltiples percepciones de nuestro mundo-vivido. Existen autores que antes de realizar un escrito (artículo o inicio de una investigación), les surgen datos en medio de la vida cotidiana: mientras se está descansando, lavando loza, conversando con otro, en una fiesta o un paseo; de este modo, nosotros mismos somos fuente de datos que se nos vuelven significativos. Los datos se pueden encontrar en muchos lugares siempre y cuando habitemos en el problema, es aquella inquietud incesante que nos mantiene altamente despiertos, ellos nos viene de diferentes maneras; como diría Estanislao Zuleta: los problemas son los que buscan las lecturas.

> *Cualquiera que acostumbre a tomar al azar en un rato de ocio, el primer libro que tenga a la mano, habrá notado sin duda, con cierto asombro, cuan frecuentemente encuentra allí, donde quería olvidarse un rato, que el libro le habla del problema que en ese momento le estaba trabajando….la selección había sido hecha por el problema durante la lectura misma, el problema buscaba sus conceptos, sus conexiones y recibía y capturaba todo lo que le pudiera llenar sus lagunas, las discontinuidades entre los puntos que parecían esclarecidos, y desechaba todo lo demás; o mejor dicho, como no lo capturaba no podía verlo puesto que era el problema mismo el que leía, aquel del que queríamos descansar un poco y que sin embargo seguía trabajando oscuramente como un topo. Hay que tomar por lo tanto en su sentido más fuerte la tesis de que es necesario leer a la luz de un problema* (1982:18).

Así como rumiamos la lectura, los datos nos encuentran en nuestros encuentros íntimos, inesperados, solitarios (consigo mismo) y formales. Algunas fuentes de datos pueden ser:

- **La realidad objetivada perceptualmente**: Allí se encuentran datos percibidos a través de nuestra relación con el mundo. Son muchos los datos producto de nuestra percepción cotidiana que nos inquietan, y que pueden ayudar a precisar el problema de investigación. Aquí el cuerpo es fuente vivida de relación e implicación, donde nuestros sentidos empiezan a comunicar más allá de lo que nos comunican objetivamente: un ejemplo sería que podemos tocar con las palabras o escuchar en el silencio. El secreto de estas percepciones está precisamente en las posibilidades de interpretación que puedan tener. Sentido subjetivo[15] que surge de rasgos y pautas culturales en diversidad de contextos y en la procesualidad de la acción del sujeto.

- **La realidad expresada de manera objetiva:** Estos datos son los que se encuentran comúnmente expuestos en publicaciones científicas organizadas sistemáticamente en archivos; centros de documentación, bibliotecas y mecanismos informáticos disponibles a través de redes a las que se puede acceder cada vez con mayor facilidad. Sin embargo, es posible que muchos de los contactos afectivos que se tienen al buscar información hayan sido a través de los Chat con autores de otras latitudes que jamás pensamos encontrar; aquí la objetividad del dato teórico se nos vuelve subjetividad de la persona virtual que es igualmente válida en la configuración del problema.

- **La subjetividad puesta en escena:** Son datos subjetivos que encuentro en el pensamiento de los otros con quienes comparto, ideas, maneras de percibir y ver el mundo de los sujetos sociales en un contexto y época particular. Aquí son importantes también aquellos datos expresados en noticias a través de diarios

[15] "El sentido subjetivo es aquel que se constituye en la historia de un sujeto singular y la multiplicidad de consecuencias de su trayectoria social, lo cual es inseparable de la producción de sentidos subjetivos de ese sujeto…el sentido subjetivo se teje en una maya de emociones y de desdoblamientos simbólicos, tan complejos que no es regulado en forma inmediata por la intencionalidad del sujeto, ni por su capacidad consciente de elaboración, ni por sus discursos elaborados en el lenguaje" (Gonzáles, 2006: 245).

nacionales, revistas de farándula, el cine, programas televisivos, talleres de discusión, incluso, cursos relacionados con el tema que se desea investigar.

- **Cifras, índices o datos estadísticos:** Son los datos más reconocidos. Los promedios, las desviaciones, las correlaciones, las inferencias, los cruces aparecen constantemente en reportes oficiales o privados y son indicadores del comportamiento a corto, mediano o largo plazo de una determinada situación.

Las anteriores fuentes no son las únicas existentes, pero se exponen con el fin de abrir la mirada en los estudiantes investigadores y ver que la información que necesitan frente a la inquietud *configuradora* de su problema de investigación, se encuentra más dentro de sí mismo, de sus potencialidades, de su entereza; en pocas palabras, de vivir el problema. Con base en ello, el problema se va refinando a manera de bricolaje; aquí juegan los procesos de relación del estudiante-investigador con los sujetos sociales, como la configuración que poco a poco va emergiendo ayudado por la teoría conceptual. Es lo que en la propuesta anterior de la *Complementariedad Etnográfica* se denominaba pre-configuración, más esta sólo se precisaba a dos procesos: inducción desde los relatos recogidos con los informantes y deducción en el contraste con teorías formales; más ahora lo que se ofrece es todo un hontanar de posibilidades dónde el problema se nos vuelve Morada y no una mera pregunta teórica.

2.2.3 Decidido a decidir:

En cualquier acción concreta de indagación, es una regla que la acción significa el cierre momentáneo de información y reflexividad que de inmediato puede abrir o cerrar posibilidades según el tipo de operación efectuada. Esta es la relación entre ciencia y heurística: es el debate, la lucha, la discusión entre lo estatificado como modelo de ciencia y la estrategia de con-vencer que otras rutas y posibilidades son igualmente promisorias.

Una vez el investigador ha constituido el problema de múltiples formas y maneras, estará en capacidad de decidir desde dónde será mejor percibido para comprender-se en medio de los sujetos sociales implicados en su proyecto de investigación. La palabra «decidir» proviene del verbo latino decidere, que significa «cortar, resolver». Ambas

raíces nos señalan dos ideas diferentes: la de corte remite a una operación puntual, instantánea y que introduce discontinuidad. La idea de resolución, en cambio, presenta la decisión conectada a un proceso que la antecede y respecto del cual emerge como resultado (Naishtat, 1994). Por tanto, como el investigador se ha puesto subjetivamente frente al problema, o sea, lo ha convertido en Morada, ha entrado en su casa y recorrido lo más que puede a sus lugares, sin querer decir que se le ha vuelto totalitario; llega a un punto que debe tomar decisiones frente a dicho problema.

La decisión en el mundo de la ciencia siempre ha estado ligada a un asunto de cálculo; una vez se cuenta con cierta información empírica, extraída en su mayoría de un análisis estadístico, el investigador estará en capacidad de discutir sus datos en comparación con un marco teórico y unas hipótesis que ha pre-diseñado con anterioridad. Sin embargo, para Naishtat (1998) esta reconstrucción se aleja de la percepción ordinaria en que decidir conlleva una connotación *de inventividad y de creación personal***,** en contraste con la uniformidad de procedimientos automáticos. Los hechos anteriores como el cálculo aportan a una decisión, pero visto sólo desde éste, ella queda reducida a constatación objetiva. Por ello, para el autor

> La decisión conlleva un horizonte de incertidumbre (al menos subjetiva) ligado al tiempo real, que, más allá de las simulaciones en los tiempos reversibles de los modelos formales, da todo su sentido a la significación corriente de decisión *como corte y ruptura*, no del todo contenida en la información disponible, y con una línea de consecuencias no enteramente predecible. Esta decisión, producida, si se me permite la expresión, en tiempo real, trasciende la idea de una búsqueda algorítmica entre un número de alternativas limitadas y prescriptas de antemano, como en un juego con sus reglas bien establecidas, y con su lista conocida de resultados posibles para cualquier prueba o serie de pruebas (Naishtat, 1994: 140).

El estudiante-investigador deberá hacer en su proyecto una decisión que implica dos procesos: el primero, relacionado con un corte, una suerte de ruptura entre el pasado que el acto cierra y el futuro que este mismo acto engendra; es un salto cualitativo que lo pro-yecta o arroja a un futuro que no le ofrece seguridad pero que al poner la decisión en escena trae con ella la *infinitud (Levinas)* de seguir avanzando en su proceso de investigación. En segundo lugar, está relacionado con que la decisión no comporta un acto desordenado, sino que el investigador, con anterioridad, ha tenido una "fe perceptiva" en torno al problema; así entonces, se decide con cierto grado de credibilidad en sí mismo, en lo percibido y en la interacción que ha establecido con los demás. No podemos negar que toda decisión comporta una elección entre varias

posibilidades. Mientras cerramos algunas puertas se nos abren otras. Por tanto, la decisión no es un acto de irracionalidad sino que responde más a un proceso de creación, encierra en sí la posibilidad de considerar que el mundo no es desordenado sino que la acción responde más a una posibilidad de secuencias que hacen del sujeto que decida en un presente que también lo determina e indetermina. Esta doble acción: un corte (cualitativo) y un ruptura (fundamentada en acciones anteriores), le permiten al estudiante-investigador decidir bajo una *incertidumbre limitada* (Naishtat, 1998).

Con la decisión tomada y asumida, la pregunta ha encontrado su *morada*, la fuerza para seguir siendo reflexionada, incluso sazonada con modelos, diseños y rutas metodológicas propias de un juego más que de la formalidad de investigar linealmente. Esta nueva visión nos ayuda a decir junto con Ceruti (1998), que un problema consiste en integrar la subjetividad y la objetividad del enfoque propio. Cualquier criterio, cualquier ordenamiento son una cuestión de *elección*. Elección que se efectúa con el fin de comprender mejor una realidad de otra manera fugitiva. El observador sabe que lleva siempre consigo el «pecado original» de su limitación. Pero sumergirse en ella es el único instrumento para alcanzar la intersubjetividad. Decidir implica arriesgarse a vivir *fuera* de las certezas y *dentro* de las incertidumbres en la configuración del problema.

2.3 Jugando a inventar modelos

¿Qué es un modelo y cuál es su función al interior de la ciencia?, Según Sierra "los modelos son construcciones teóricas hipotéticas, susceptibles de matematización, con las que se pretende representar un sector de la realidad, a efectos de estudio de ésta y de verificación de la teoría" (1986: 34). Visto así, el modelo son los lentes que guían al investigador en la comprensión o explicación de la realidad, pero a su vez, son las anteojeras que impiden ver hacia otros sectores que se encuentran fuera del modelo, restringiendo de esta manera la capacidad de ver más allá de lo que podemos ver.

Así como el mirar no es sólo fisiológico sino que podemos ver más allá de nuestras limitaciones físicas, también en investigación nuestra capacidad de ver la realidad se sale de los encuadramientos que nos ofrecen los modelos de investigación. Por tanto, los modelos se crean más allá de las obturaciones teóricas, estos deben ser abiertos y

expansivos hasta el punto de desbordar nuestras explicaciones. Para explicar mejor esto, me permitiré citar un ejemplo que hace Foerster acerca de cómo nuestra invención de la realidad se sale de esquemas tipificados dados por los modelos:

> *Castaneda fue al pueblo de Sonora en México, a conocer allí a un brujo llamado Don Juan, a quien le pidió que le enseñara a ver. Así, Don Juan se interna con Castaneda en medio de la selva mexicana. Caminan una o dos horas, y de pronto Don Juan exclama: ¡Mira, mira lo que hay ahí! ¿Lo viste?". Castaneda le responde: "No... no lo vi". Continúan caminando, y unos diez minutos más tarde Don Juan vuelve a detenerse y exclama: "¡Mira, mira allí! ¿Lo viste?". Castaneda mira y contesta: "No, no vi. nada". ¡Ah!, es la lacónica respuesta de Don Juan. Siguen su marcha y vuelve a suceder lo mismo dos o tres veces, pero Castaneda nunca ve nada; hasta que, al fin, Don Juan encuentra la solución: "¡Ahora entiendo cuál es tu problema! -le dice-. Tú no puedes ver lo que no puedes explicar. Trata de olvidarte de tus explicaciones y comenzarás a ver* (1995: 243).

No es que las explicaciones no sean importantes sino que al lado de ellas se encuentran aspectos cualitativos que participan en la creación del conocimiento y por ende de los modelos. El error en el que se puede caer, es ver sólo causalidades en las realidades sociales buscando de ellas sólo las partes de un sistema metodológico afincadas en modelos mecánicos.

Si se asume el problema como Morada, este no puede resolverse sino a través de modelos creativos que permiten al problema habitar en su espacio/tiempo y no obturarlo a través de un modelo de *relación lineal-causal o circular*[16] prediseñado a través del método científico. Esto no quiere decir que los modelos cuantitativos o cualitativos existentes no sean importantes para ayudar a resolver un problema; pero, a mi juicio, un modelo no se aplica fiel copia a un problema determinado en tanto las realidades son distintas y las percepciones y experiencias se viven de manera singular. Lo importante es como los estudiantes-investigadores conocen las explicaciones epistemológicas de los modelos y su justificación en la solución o resolución de problemas con una lógica explicativa o comprensiva. Así, ellos se pondrán en situación y con intencionalidad respecto a qué tipo de modelo es el más pertinente y que cambios heurísticos habrá que efectuar en el intento de solucionar su problema.

[16] Una relación causal se denomina lineal cuando una serie de proposiciones no regresan, cerrando un círculo, a su punto de inicio; esto implica que nunca el resultado de algo va a ejercer sus efectos sobre su propio origen. Por lo tanto, no intervienen procesos de retroalimentación y la secuencia de las causas y los efectos no retornan al punto de partida (Ceberio & y Watzlawick, 1998: 40).

Ahora bien, los cambios que han de sufrir los modelos prediseñados no son de orden mecánico, no es cambiando las técnicas o instrumentos al interior del modelo, ni solamente la forma de acercamiento a los sujetos sociales; el cambio de lógica sistémica, en palabras de Morin (2000) de auto-eco-organización; es decir, relacional entendido como la capacidad de efectuar un cambio de segundo orden que permite una reorganización del modelo como tal y no las partes del modelo. Si se cambia una parte del modelo, se agudiza como tal el sistema, puesto que es su *lógica interna* y no las partes que lo conforman la que puede no ajustarse al problema. Por consiguiente, el estudiante-investigador debe adquirir la capacidad de ver co-implicadamente el todo en las partes y las partes en el todo de un modelo o diseño determinado; así, del desorden lógico causado al modelo puede establecer un nuevo orden; esto sólo es posible colocando en juego la creatividad. Recuérdese que en investigación el problema es el que determina el modelo y no el modelo el que determina el problema. A medida que vamos configurando el problema, vamos creando el modelo, por ende un diseño.

El diseño sigue al modelo, es de orden más abierto, éste permite confeccionar-se permanentemente con bases en los diferentes matices que va asumiendo el problema; su colorido permite diseñar múltiples formas de confeccionar acercamientos, retracciones, reflexiones, errores (vistos estos como posibilidad de crecimiento: Feitosa, 2006), retrocesos, avances…toda una serie de posibilidades creativas utilizadas por el investigador cuando habita en su problema. Como diría De la Cuesta "*no se investiga por diseño sino que se diseña al investigar… dado su carácter emergente, la verdadera investigación es con frecuencia desordenada, confusa y frustrante, y además no es lineal"* (2004: 8).

Los modelos asumidos desde un co-saber o saber conceptual, nos permiten orientarnos en el mundo de la experiencia, prever situaciones y a veces determinar, incluso, las experiencias (Glasersfeld, 1998). Perspectiva muy ligada a la de Galindo (1998) cuando expresa que el que indaga necesita darse cuenta de lo que está haciendo todo el tiempo, lo logre o no. Las posibilidades entonces tienen que ser abiertas, indagan de un modo más libre, se debe respectar la intuición.

Los estudiantes-investigadores deben entonces aprender a jugar con los modelos y los diseños, seleccionar enfoques, considerar múltiples opciones y estar dispuesto a realizar

y decidir creativamente las invenciones logradas para resolver un problema que sienten suyo; ello depende, obviamente, de la red de relaciones concretas de antagonismo, de complementación y de cooperación entre los múltiples puntos de vista en juego. Juego aquí no significa puestas en escena, sino las múltiples combinaciones que puede realizar el estudiante para ver el problema en su resolución.

> *…hablar de juego es indicio de una mayor conciencia acerca de los mecanismos que presiden la historia de la naturaleza. Por lo tanto, no se trata sólo de la utilización de una metáfora cómoda…La naturaleza y la historia juegan siempre juegos interesantes, es decir, juegos que no poseen una estrategia necesariamente vencedora elaborada al comienzo. El decurso del juego sucede siempre en la interacción y por medio de la interacción entre las reglas puestas como vínculos y como constitutivas del juego, la casualidad y la contingencia de los sucesos particulares y de las elecciones particulares, y las estrategias de los jugadores dirigidas a utilizar las reglas y la casualidad para construir nuevos escenarios y nuevas posibilidades* (Ceruti, 1998: 144).

El juego como posibilidad nos permite jugar con los caminos; ello hace de las posibilidades infinitas, lo importante será la opción metamorfoseada que el estudiante haga con el problema, ello le impulsará a realizar el juego…su juego.

Esta tercera parte de la propuesta, implica entonces esos procesos de creación, aunque la creatividad hace parte de toda la propuesta, sin embargo, lo que se pretende es dar algunos lineamientos de orden metodológico en la ejecución del proyecto de investigación; lo que se pretende es no dar recetas sino aberturas en la formación de estudiantes-investigadores por ello:

> *El tutor raramente dará recetas a un investigador en formación; la mayoría de las veces le hará preguntas no con la esperanza de obtener una respuesta inmediata sino de promover su reflexión. Mientras que la orientación académica y metodológica del tutor sirve de guía al estudiante, ésta nunca será un mandato a cumplir o un camino a transitar; se permitirá la experimentación y el aprendizaje incluso de los errores; es en la práctica de la investigación donde realmente se dirimen las cuestiones metodológicas. La dirección del estudio ha de ir encaminada a fomentar la reflexividad del investigador en formación* (De la Cuesta, 2004: 5).

Los puntos que confirman esta parte, igual que los anteriores, son tres: el primero hará referencia a cómo, a partir de *la heurística se desenfocan los modelos y enfoques* y se le permite al estudiante-investigador construir otros focos; el segundo punto consta de las diferentes oportunidades que tiene el investigador para jugar *complementariamente haciendo mezclas raras* desde procesos de triangulación; es decir, poder percibir el

problema de variadas maneras; por último, como tercer punto, se propone la posibilidad y a su vez la libertad de que el investigador pueda *ensanchar su horizonte de vida* a partir de la investigación realizada; para tal efecto, se ofrecen igualmente posibilidades para verse en el todo investigado y no ajeno al mismo.

No se trata, como decíamos antes, de hacer consensos con la comunidad o los sujetos sociales para extraer de ellos información, tampoco se trata de elaborar archivos secretos de la experiencia del investigador separado de la subjetividad de los sujetos en cuestión; se trata de investigar co-implicadamente con el Otro al punto que su percepción sobre el *co-saber* particular que está investigando, le cambie su punto de vista, lo mude a horizontes donde podrá decir que ya *no es el mismo*.

2.3.1 La Heurística que des-enfoca y permite construir otros focos:

Con el área saborarizada y la pregunta habitada como *Morada*, se buscan las posibles enfoques epistémicos que pueden ayudar a una mejor comprensión de la realidad como la propuesta de métodos *Integrativos* de Feitosa (1999) o la *Complementariedad Etnográfica,* propuesta sobre la cual he fundamentado parte de mi crítica reflexiva. Al respecto Galindo (1998: 2) expresa que:

> *Hoy en día el campo está abierto, las alternativas reflexivas sobre la observación se configuran y reconfiguran, la labor constructiva sobre la mente que elabora mundos es el corazón de la acción teórico metodológica. Y entonces, hoy como nunca antes, la intención que indaga se acecha a sí misma en forma permanente, creando imaginando ajustando, aprendiendo, volviendo a empezar; pensar la metodología hoy es mas complejo y profundo que antes, más diverso, intenso, estético, lúdico* (Galindo, 1998: 10).

La búsqueda de los enfoques y las diferentes rutas deberán tener en cuenta el "*dentro de la vida*", o sea, la resolución de lo que la percepción puede tocar y sentir desde el plano inmediato de la vida cotidiana; ya no es una relación de distanciamiento como nos lo ha enseñado el positivismo, sino de *mimetismo*; el enfoque desde esta perspectiva nos permite recoger y desechar, probar, gustar y limpiar; pero para ello debo conocer al menos cuales han sido las rutas que se han construido al respecto; es desde la subjetividad como el enfoque se encuentra pegado a un entorno en el que los mundos se multiplican y permiten distinguir otros muchos más allá de las familiares fronteras.

El enfoque se encuentra desde Galindo (1998) entre la tensión de un deseo conceptual y un mundo de vida cotidiana que no nos es extraño. Así, el concepto de juego me permite recrearme y sentir la investigación como descarga, como aquello donde el enfoque se presenta, como una falta de sentirnos esforzados, como juego que nos permite introducirnos en un laberinto que no genera desesperación sino percepciones momentáneas de tiempos y espacios; el enfoque se construye *complementariamente.* Para construirlo se necesita conocer, para desechar una posibilidad se necesita haber experimentado la sensación de que un modelo o diseño no es pertinente.

El énfasis en la selección y construcción del enfoque radica en cómo me presento ante el enfoque y no como lo adecuo a una realidad inmediata sin dejar que el proceso de reflexión aparezca. La escogencia de uno o varios enfoques está determinada y guiada por una subjetividad que pone de manifiesto la percepción de una realidad que ya no nos es extraña; podría decirse que la posibilidad de complementar varios enfoques está dada primero por una sensibilidad, pegado a una percepción que no escapa a la posibilidad de constituir rutas que permiten el enredo, el acertijo y la invención: "las miradas que observan a los mundos contemporáneos son muy diversas, las formas que las agrupan son parte del ejercicio de la mirada que mira a las miradas" (Galindo, 1998: 2); los caminos para indagar dependen de la intención particular del sujeto de la acción y del contexto de referencia en que ese sujeto se inscribe consciente o inconscientemente, voluntaria o involuntariamente. *¿Cómo enfocar un área desde la subjetividad perceptual en una ruta construida que haga ruptura con lo establecido en los libros de metodología de investigación…cómo sentir mío el enfoque?*

La posibilidad, desde mi perspectiva, sería el juego de los focos a partir de cuentos e historias donde se perciba la plenitud del ser; "un cuento puede significar el mundo con tanta «profundidad» como un tratado de filosofía" (Merleau-Ponty, 1957: 19). Esto no quiere decir que hagamos de la investigación narrativa un proceso casuístico; sino como, desde el estudio cuidadoso de varios enfoques y diseños metodológicos de investigación, el estudiante puede jugar con varias posibilidades y no ceñirse ciegamente a una de ellas. Como elabora su propio cuento (enfoque) metodológico, reconociendo obviamente que aquellos que ha conocido son igualmente valiosos para otros contextos.

Tampoco se trata de caer en un relativismo epistemológico y metodológico del *"todo vale"*, crítica ya hecha por Zemelman (1997) frente a la emergencia que han tenido las academias (llámese esta Universidades), científicos e intelectuales a ocuparse de estrategias *integrativas,* que en vez de poseer un rigor epistémico y metodológico al interior de las Ciencias Sociales, lo que hacen es un eclecticismo de enfoques sin poder percibir que el problema de fondo está en la lógica integrativa de los métodos; tal vez, en este problema pudo haber caído *La Complementariedad;* ya que el tener varias miradas o enfoques sobre el problema, no garantiza que deje de cosificar a los sujetos sociales del estudio; desde Zemelman (1997) parece ser que ninguna de estas propuestas plantean desde qué ejes o lugares fundamentan la necesidad de integración de parcelas analíticas.

La presente propuesta, tiene como fundamento la subjetividad del estudiante-investigador como actor y constructor de la investigación desde su percepción, asumiendo que es parte del conocimiento que construye con los otros y que por tanto las posibilidades de acción creativa parten de su ser crítico-reflexivo. En tal sentido, la propuesta no puede caer en banalismos, en subjetividades solipsistas, y en trabajos psicológicos de terapia clínica utilizados por el investigador. La principal dificultad en el estudio de la subjetividad es "encontrar un concepto de subjetividad constituyente que no sea operativo por reducciones al plano de las variables psicológicas, como tampoco que se resuelva por simple expresión de procesos macro-históricos" (Zemelman, 1997: 22)

De lo que se trata, es de ver la investigación como parte del mundo que se quiere comprender. No es mi intención dar un marco de referencia conceptual sobre la investigación, sino una opción de formación en la que los estudiantes sientan que su ser (encarnado) es parte de su proyecto. *¿Qué elementos tengo entonces para elaborar el camino?* Junto con Galindo propongo cuatro; de esta manera toda ruta metodológica implica, lo que yo llamaría juguemos a…; ello impulsado por decisiones que poco a poco el estudiante-investigador podrá ir asumiendo al momento de escoger su enfoque o enfoques. Dichos elementos son:

- *Un principio de autoridad*: es decir, una apropiación de lo que sé. Para ello, los estudiantes deben conocer epistémica, paradigmática y

metodológicamente los enfoques más adecuados para abordar el problema de investigación.

- *Un ámbito de intersubjetividad:* cómo en el sendero metodológico no reduce al Otro a su necesidad investigativa, más reflexionar como va a ser el acercamiento hacía él o ellos.
- *Un cierta ley*: que yo llamaría constitución del sendero, a fin de entrar en diálogo con Otros. Para hablar de un sendero debo dar pistas de creación conceptual, saber de lo que está hablando y poder colocarse en situación con los sujetos sociales del estudio.
- *Una puesta en escena de las normas y valores*: cómo se juega subjetivamente el investigador en su propia obra; crear es jugar…jugar es estar en y co-implicadamente con lo que se hace.

El último punto se encuentra relacionado con la propuesta de Ana Feitosa quien acude a la selección de métodos de investigación a través de la Eliminación de Errores propuesto por Popper; la propuesta de la autora inicia con realizar momentos de refutación hasta ver cual de los métodos propuestos cumple con las exigencias del problema. Lo interesante de la propuesta es que reconoce que detrás de cada dificultad a resolver el problema se abre a una nueva oportunidad; lo otro es que al hacer procesos de expansión de consciencia se eleva el nivel de complejidad de nuevos problemas; por último, que los problemas serán siempre proporcionales a nuestra capacidad para resolverlos (1999: 78-79).

La capacidad inventiva de los estudiantes-investigadores les permitirá cruzar enfoques, desechar propuestas metodológicas cerradas, abrir puertas de enfoques pocos trabajados; todo ello con la capacidad que comporta a un investigador crítico/creativo. "Hoy, cuando todas las corrientes de aprendizaje pretenden impulsar el desarrollo del espíritu creativo, las ciencias, máxima creación del mundo occidental, no pueden seguir siendo homologadas con charlatanería o discursos pasajeros; es la creatividad en la solución de problemas reales y concretos que tienen que ver con nuestro quehacer social y cultural, unido a los adelantos científicos del momento" (Jaramillo y Aguirre, 2004, 4).

2.3.2 Complementando: haciendo mezclas raras

Una vez se juega con la heurística del enfoque *¿cuál es el diseño que me permite acercarme, cual es la intención del aparecer ante un camino que he decidido recorrer con in-certeza?* El diseño es el que permite de cierta manera asumir la postura jugada, ya no desde los enfoques sino desde varias visiones complementarias apoyada metodológicamente en los procesos de triangulación. Me parece que la *Complementariedad* estaría dada por la propuesta que se esboza en el texto, cuando refiere a procesos de triangulación *¿Cuál es la pregunta por la subjetividad, cómo viene aquí a jugar parte, cómo es que se nos aparece?* Los procesos de triangulación son los que permiten la validez y confiabilidad de los estudios de investigación, habría que pensar sobre cómo la triangulación de los datos, la subjetividad de los actores implicados y la mirada del contexto interno y externo nos permiten hacer un diseño fundamentado en la exterioridad de la subjetividad y no una validez y confiabilidad de estudios cuánticos de acción-reacción. La subjetividad aquí jugaría en parte de la siguiente manera:

- El diseño debe permitir que los estudiantes-investigadores cuenten sus historias internas dadas por la experiencia perceptiva, la realidad es para los sujetos, son ellos quienes la encarnan y le otorgan un sentido.
- El diseño se construye a base de sortear obstáculos y acomodarse a las situaciones o contingencias del momento; por tanto el diseño emerge durante el propio estudio (De la Cuesta, 2004)
- Diseñar no es hacer procedimientos sobre los datos, para ello existen las técnicas y los instrumentos, el diseño es una manera de pensar sobre los datos que poco a poco van emergiendo; aquí es necesario explicitar que no son sólo los datos dados inter-subjetivamente por los sujetos sociales, sino los datos perceptivos que van emergiendo de su subjetividad en la investigación, la complementariedad de ambos dan un todo con-sentido; no son procesos separados.
- Para la elaboración la elaboración del diseño no se necesita tener sólo una competencia metodológica sobre el enfoque escogido o construido, sino también un conocimiento teórico/epistemológico del enfoque.

- En el diseño debe tener en cuenta la posibilidad que tiene el investigador de tener una visión ecológica de los sujetos; es decir, mientras se comprende con los sujetos implicados en el proceso intersubjetivo, también se es sensible a los procesos externos que allí ocurren; como buen inspirador de la vida, observa las hilos invisibles del contexto que necesariamente guardan relación con las tramas específicas que quiere comprender.
- Por último en el diseño se deben tener procesos de triangulación complementaria desde:
    - Los diferentes sujetos informantes que tengan relación con el fenómeno y la observación del mismo por diferentes investigadores, (validación interna)
    - La observación del fenómeno desde diferentes ángulos geográficos e históricos.
    - Los diferentes contextos internos y externos que intervienen en el fenómeno a estudiar (políticos, ideológicos, económicos y culturales).
    - Comprender la realidad cultural desde la confrontación entre el sujeto protagonista del fenómeno, la interpretación del investigador (teoría sustantiva) y las teorías formales desarrolladas sobre el fenómeno.
    - A manera de complemento, se recomienda hacer una triangulación de contextos, ello puede ser posible porque ayuda a comprender la misma problemática en contextos distintos. Evidencia de lo anterior han sido las investigaciones sobre el recreo, donde se logró hacer el mismo estudio en seis instituciones de la ciudad de Popayán y el proyecto de los imaginarios ante la clase de Educación Física, estudio que a pesar de girar en una sola problemática se realizó en varias universidades de Colombia (Murcia, Jaramillo, Camacho y Loaiza 2005).

Los diseños son una manera de confeccionar la investigación, de tejer los hilos subjetivos que van alumbrando y clareando la constitución de un conocimiento dado por una certeza perceptiva de plausibidad (aceptación) al interior del campo académico.

2.3.3 Ensanchando horizontes: la Subjetividad hecha piel

Desde el punto de vista de la metodología, *La complementariedad como propuesta* plantea lo siguiente:

> *En un escenario de comprensión, donde el investigador no se limita a decir cómo son las cosas que se hacen o dicen, sino que por el contrario, trata de comprender aquello que éstas quieren significar respetando el contexto donde se generan; se ubica la complementariedad etnográfica como la descripción, interpretación y comprensión de fenómenos socioculturales y humanos* (Murcia y Jaramillo, 2003: 52).

Es decir, *La complementariedad* va mucha más allá de la descripción, la trasciende más no la desecha, lo mismo sucede con los procesos de interpretación; en esta fase es muy importante pensar como un diseño metodológico, más que regirse por momentos, lo que permite es un aclararse en el mundo, siendo sensible a la experiencia propia que comparte con otros en principios de reciprocidad. En esta sección lo que se quiere es la posibilidad de tener en cuenta algunos puntos o elementos fenomenológicos, que más que seguir un orden establecido, le permiten al sujeto-investigador ensanchar sus horizontes de vida.

El diseño metodológico empieza con el investigador, según *La Complementariedad*, esto es posible gracias a la articulación entre teoría sustantiva y teoría formal, utilizando esta última como apoyo de la primera, tal y como se registra en el texto:

> *Resulta relevante sin embargo, resaltar el hecho de que la teoría formal solamente es importante, en la medida que ayude a comprender una realidad cultural, y no sesgue el análisis y comprensión de estas realidades. En tal sentido, recobra validez la propuesta de Mariño en relación a que la teoría formal no explica la totalidad del fenómeno cultural, sino que sólo lo complementa redimensionándolo a la luz de otros estudios similares, sin que estos nieguen o borren los datos de la teoría sustantiva que poco a poco va emergiendo* (Murcia y Jaramillo, 2003).

Si bien es importante el proceso expuesto por los autores, y entendiendo que la teoría es transversal a toda la investigación a partir de los datos recogidos, no se puede dejar de lado la intencionalidad del sujeto-investigador frente a su proyecto; es decir, aquí se debe tener un proceso de triangulación desde todos los sujetos sociales del proyecto incluyendo al investigador como creador que se mueve entre la pasividad-actividad

(Levinas) que la misma investigación comporta. Entiéndase que el investigador o los investigadores no son esclavos de la obra que está emergiendo; lo que se realiza constantemente es una avanzada y retro-acción, un continuo, preguntando siempre, inquietándose en todo momento. Por consiguiente la vida producida de los datos puestos como hallazgos debe reflejar:

- Una vida experienciada en relación con la obra. Lo significado por el estudiante-investigador
- Procesos de relación con la comunidad donde se produce teoría a partir de los datos emergidos, aquí se encuentra también implicado el investigador, puesto que no fue una grabadora la que recogió la información sino una persona que siente.
- Teorías Formales de otras obras que ayuden a ampliar los horizontes de comprensión; entendidas estas como metáforas y formas de ver la realidad y no verdades absolutas puestas en un texto escrito.

En el principio de *Complementariedad Etnográfica* siempre quedaba vedado el investigador, ya que no se explicitaba como era puesto este subjetivamente frente a la obra investigada con el fin de emanciparse de ella y no encontrarse entregado objetivamente a la misma, esta propuesta lo que se aventura a exponer es como el investigador se mueve subjetiva e intersubjetivamente, colocado en situación a partir de movimientos pendulares de reflexión crítica-emancipada y no de sumisión como servil esclavo, recolector y descriptor de datos.

La amalgama de las tres posibilidades anteriormente enunciadas, permite no sólo una apropiación de la obra, sino un sostén que le da vida. Más allá de buscar estructuras esenciales a las realidades percibidas, se propugna por un diseño que supere la descripción de datos empíricos y la verificación de datos positivos.

Me parece que colocando al estudiante frente a la investigación a partir de desbordamientos subjetivos que va viviendo en la misma, le permite habitar el proyecto, dando la posibilidad de estar "*allí en lo de sí*" es decir, en lo que es suyo y no pedir prestado mediante guías teóricas, ni afirmaciones calificativas de un examen, la

autoridad para hablar frente a su proyecto. El autor entonces condensa su subjetividad, ello lo hace a través de elementos como:

- Ser parte del contexto, no estar fuera de él.
- Poder moverse fluidamente, o sea, jugadamente en medio de historias sustantivas (relatos de los sujetos sociales y propios), teorías formales o metáforas y percepciones acontecidas en el transcurso de la investigación.
- Verse co-implicadamente con los actores sociales, el proyecto de investigación y su propia vida.

Con base en lo anterior, los momentos de *pre-configuración, configuración y re-configuración* de la realidad propuestos en la *Complementariedad Etnográfica*, pasarían más a ser una forma de acercamiento del sujeto investigador frente al proyecto; unos pasos guía, y no un modelo de investigación etapificado como se venía orientando en el pre-grado. Los procesos estarían mediados por avances fenomenológicos como acontecimiento perceptivo y no de guía para…; por tanto, la fenomenología como técnica puede ayudar a sacar de la adecuación al sujeto frente a su propia obra y colocarlo en el todo producido; los tres momentos de la complementariedad serían entonces más de actitud fenomenológica (constitución progresiva del fenómeno) que de pasos a seguir; el cambio se fundamentaría en:

a. Verse inicialmente con intencionalidad (ir a las cosas mismas) en medios de los saberes y conocimientos producidos.
b. Reflexionando en medio de la intencionalidad donde juegan elementos constitutivos de la subjetividad como: el recuerdo, la memoria, la experiencia; en la medida que nos vemos en el proyecto, somos capaces de tomar decisiones respecto a él; aquí se pasaría de una actitud natural a una actitud reflexiva, donde se puede creer que es posible desbordar los conocimientos desde la experiencia propia; valorar, es decir, emitir juicios al respecto; y querer (sentir afecto) aquellos datos que nacen a través de la percepción y no sólo limitarnos a copiar o describir ingenuamente una realidad.

c. Por último, tener la capacidad de constituirnos es procesos posiciónales y relacionales; en tanto sujetos de razón y no-razón[17], somos capaces de poner la experiencia bajo el baremo de la constitución; no es sólo dar cuenta de lo encontrado, sino de sí mismo, es decir, del ensanchamiento de nuestros horizontes co-existencialmente vividos con los sujetos sociales.

Configuración no es retratar la realidad es estructuras, sino, por el contrario, es ver cómo se me presentan el mundo y cómo participa mi subjetividad en ello; aquí, yo como sujeto co-implicado existo principalmente porque doy cuenta de mí y no sólo de los resultados fríos de un proyecto de investigación.

Estaríamos de acuerdo en proponer que *el reto de la investigación es la creatividad, la capacidad de configurar posibilidades a partir de posibilidades***;** el concepto de configuración cambia notablemente en esta nueva propuesta.

[17] La no-razón es una categoría filosófica propuesta por Darío Botero Uribe para comprender un vasto ámbito de instancias culturales y de pensamiento que no caben en la razón sin ser irracionales. Así se tiene el inconsciente, la naturaleza, el mito, el arte, la libido y la voluntad de poder. En: Manifiesto del Pensamiento Latinoamericano. (2004:30).

3. A MANERA DE CONCLUSIÓN: El cielo en el ocaso pinta las montañas de azul

- Juanita: -¿qué es una corazonada?-
-Una corazonada en una certeza que no explica la razón-
Verónica: -¿qué es una corazonada?-
-Es como (se toca el pecho) un presentimiento-
Escucho a Juanita, observo a Verónica…
Y con sorpresa descubro que una corazonada es
-un presentimiento que no explica la razón…o sea
- una ventana por donde se asoma y sale la subjetividad-
-es otra de sus travesuras -
(Conversaciones de almuerzo)

La mitad del mundo

En esta sección se presenta a manera de metáfora acompañada de una reflexión final sobre el proceso de formación en los estudiantes-investigadores.

En el ocaso veo azul lo que me han enseñado y visto orgánicamente como verde, *me siento incómodo*, pienso si avanzar es lo mejor y si el riego vale la pena de ver azul lo que es verde, sin embargo, experimento que quedarme es una seguridad que con el tiempo se me vuelve insegura, total, si me quedo quedaré con la sospecha, las ganas y el deseo de no haberme arriesgado a dar el siguiente paso, de avanzar sin saber con todo

claridad lo que voy a alcanzar, hasta el momento sólo sé que veo azul lo que se me ha dicho y pegado a mi consciencia como verde.
Así empiezo la marcha y comienzo a *relativizar y creer más bien* poco de la fe racional de que la montaña es verde, me pregunto ¿a lo mejor no es tan verde como pensaba, no como me lo han dicho? bueno ¿y si existen otros verdes, otras tonalidades? ¿Será que existen verdes azulados? la duda entonces me carcome, relativizo lo dado y enseñado, pero siento que no lo puedo desechar, que está pegado en mí, de hecho he visto montañas verdes, no podría dudar completamente de ello; pero mis sentidos preceptúales dicen que existen colores azules mezclados con verdes.

Siento entonces ganas de hacer algo distinto, de emprender la marcha…marcho y empiezo a ver los múltiples caminos por los que debo avanzar, sopeso fuerzas, calculo dificultadas, pienso cual será el acceso más sencillo, ¿existirán atajos? ¿Será mejor irnos por la carretera o por la trocha? de todas formas avanzo encontrando en cada paso otro camino que permite avanzar y ver el azul en el verde de las montañas ¿no será acaso el verde en el azul de las montañas? así, mientras avanzo me sigo haciendo preguntas, es decir, camino preguntas, habito en ellas pues el avanzar me lo permite, me moviliza.

En el trayecto-yecto-yecto deseo contar cómo he avanzado, lo que me ha permitido avanzar, el recuerdo me invade y viene a mi presente sujetos que se han movilizado, la forma como he caminado con ellos, como hemos compartido trayectos-yectos-yectos en la percepción de sentidos sentidos (sentir), de repente, con la experiencia acuestas (ya no lo ensañado) *me invaden unas ganas tremendas de contar lo que ha significado el trayecto*, que es lo que me ha cambiado; no importa si aún no veo las montañas azules, pero el verme en medio de las cosas ha despertado en mi el grito de la sorpresa, el decir de lo indecible, el acontecimiento de un trayecto movilizado por la experiencia y el andar de mi trayecto.

Pero ¿qué cuento? cuento lo que me está pasando, para dónde voy, ¿por qué en el trayecto? vinieron personas a mi consciencia que me acompañan en el camino, y si no me creen? será mejor contar lo normal, que en realidad las montañas son verdes y que por el contrario me encontraba de paseo por el bosque; *empiezo entonces a experimentar desgarros* a creer que lo que veo verde tiene azul, que lo azul no es tan azul ni el verde es tan verde, *empiezo a creer en mí* a sentir que sale otra cosa, percibo

lo perceptible, que ya no se me hace tan extraño pensar que las montañas sean azules, de hecho el rincón de mi cuerpo preceptúa que de hecho son azules; empiezo entonces a creer, a valorar a querer desde mis adentros lo que consideraba como una posible mentira flagrante, ahora me es una verdad descubierta, de hecho obvia.

Así, en la marcha empiezo a jugar, *a hacer las cosas de otra manera,* experimento *explosiones* en mi ser, lo extraño es que aún no me acerco a la montaña que veía azul y que ahora la considero como tal. *Sigo jugando, con el hábitus de las preguntas ¿eso se parece a qué?*, de hecho si las montañas son azules, otras cosas pueden ser de otra manera, de otra forma, otras pueden ser las posibilidades.

Sigo caminando, me encuentro con otros, les comparto que las montañas son azules y que voy en busca de una, existen risas, incredulidad…no poca credibilidad, es bueno decir poca por qué ahora el otro es el que empieza a dudar; pero el Otro me hace dudar también, ¿será que no son azules? experimento incertidumbre, el Otro me mira y se sonríe, dice ¿estas seguro o no? -en la medida que dudes se hacen fuertes mis certezas, que sucede con lo construido hasta entonces; experimento sobre mis espaldas un peso grande que me hace volver en sí (en el encantamiento de las verdades) que me dice, las montañas son verdes; *busco salidas,* de hecho no dejo de avanzar, y empiezo a contar nuevamente lo sucedido, me pregunto, si con mis dudas afirmo las certezas del otro, pues como mis certezas auguro las dudas en el Otro, de hecho, cualquiera de los dos puede tener la razón, empiezo a sistematizar, a ver azules en medio de los verdes, pero no es el azul lejano de las montañas, veo azules a mis alrededores, veo azules en los insectos como las mariposas, veo azules en frutos verdes, observo aguacates azulosos que aún no han madurado, veo un ojo de agua o nacimiento de agua como azul; *sigo escribiendo, hago metáforas* (teorías), experimento cosas por mí mismo, comparto con el Otro los azules que veo en las cosas, constituimos un sentido, y pensamos, a lo mejor no es el cielo el que pinta las montañas en su exterioridad, es la montaña que pinta de azul con su verde la vitalidad que corre por sus entrañas, o, el cielo pinta la montaña desde su profundidad, no por su reflejo, lo cierto fue que en el avance acontecimos; *todo cobra un nuevo sentido*, ; por fin la montaña se nos apareció, ya no azul, sino verde-azulado, me pregunto, que tal que me hubiera quedado sólo con la certeza del verde de un comienzo; así, empiezo no sólo a creer en mí, sino a ser crítico con aquello dónde no me vea implicado; sin embargo, con el Otro, nos queda un grado de in-satisfacción,

porque de lejos no se veía la montaña tan verde, o tan azul como ahora; miramos entonces a nuestro alrededor otros colores, más el verde y el azul; alzamos la mirada, y vemos nuevamente en el ocaso que el *cielo pinta las montañas de azul*.

4. REFLEXIÓN FINAL

El reto de la investigación es la creatividad, es la capacidad de *configurar* posibilidades a partir de posibilidades, fuerzas sobre fuerzas esperanzadoras de avance; todo conoci-miento miente en su pretensión de englobar el sujeto en su totalidad; es su fin de envolver en un todo el tiempo vivido, la experiencia y el recuerdo de los actores sociales.

Los conocimientos envolventes y teóricos de los sujetos se presentan a manera de fisuras que salen como destellos de luz para crear otros conocimientos ¿Cómo dejar ver esas fisuras que como luces iluminan otras formas de sentir, otras formas de pensar, de vivir la vida más allá de los «mientos» de los conoci-mientos? ¿Existe un método al respecto? ¿Es posible plantear algunos?

Como dice Feitosa, necesitamos tener primero la visión, los mismos resquebrajamientos son los que nos iluminan en las formas de avanzar. Pensar un método o los métodos en la precisión de unos pasos es intentar vaciar el firmamento del saber en un contenido falaz de adecuación quimérica. Entiendo por método entonces como unas pistas, huellas que se huelen más no se siguen, unos rastros de pisadas borrosas humanas y no humanas, huellas no encontradas en el piso (yo piso), ni en la tierra, tal vez en el aire, en el fuego y en el agua que ha borrado la huella física que se cree indeleble con su sello de calidad, el "método científico". El método es pista que confunde los sentidos "orgánicos" y despiertan los sentidos preceptúales, los sentidos de los sentidos, los que olfatean y huelen problemas, los que tocan voces y palabras, los que sienten las miradas, los que gustan las visiones, los que miran lo sensible.

Método es avanzar, avanzar no es conocer porque conocer es poder; jugando con las palabras conocer tiene más relación con el co-no-ser; de este modo el conocer no nos permite ser en todo nuestra infinitud; avanzar por el contrario es co-nacer, es siendo con

el Otro, es acontecimiento, como la noche alumbrada por una linterna, cuando alumbre la oscuridad, la sobre es con ello, y en la claridad perceptible, siento que debo alumbrar otros puntos, otras posibilidades, camino haciendo-siendo; co-nacer es nacer con el otro, avanzar con él o ella, necesitamos iluminar constantemente el camino, avanzar en lo alumbrado, asumiendo el riesgo que otro camino también puede ser o no válido, pero co-naciendo permanentemente con el otro.

He ahí la cercanía con la palabra CONFIGURACIÓN, entendida esta como investigar a partir de un proceso de creatividad reflexivo, un movimiento en el que el "investigador considera que todo curso de acción reflexivo, sea ajustable, mejorable, explicitable. El método es el camino general de este movimiento, y las técnicas son las operaciones concretas a cada paso. La teoría será la proveedora de las metáforas que permiten conducir al camino y poner en forma la información obtenida técnicamente" (Galindo, 1998: 15).

Configuración en este sentido no es configurar, no es adecuar ni dar forma al objeto; configuración es un modo de presentarse las cosas y como me presento yo ante ellas, no es por inducción, ni por deducción es por transducción, o sea, un movimiento a manera de vaivén (vaivén) que no alcanza su cometido en ninguno de los dos extremos; configuración es proceso que avanza (co-nace) y retro-cede (ceder), movimiento incesante de reflexión; no se reflexiona en la quietud.

El momento de pre-configuración, configuración y re-configuración es a la larga un movimiento en el que están inmersos los otros dos, su fragmentación es parar el péndulo, el movimiento azaroso impregnado por la pregunta; investigar en este sentido, esta más pegado a las fronteras del arte que de la ciencia, en tanto la obra en el arte carece de una sola interpretación, se investiga para comprender múltiples interpretaciones y posibilidades de ver lo comprendido desde muchas aristas y no sólo de una ellas; al hacer énfasis en una, se me velan las otras, ahí…buscando ser al fin des-veladas. Galindo considera que al investigar acontece lo mismo lo mismo que en el arte o cualquier actividad creadora pero con la diferencia de que el autor-creador "se observa con atención durante el movimiento de su intención a través del espacio conceptual e imaginarios durante la acción indagadora. El investigador es un creador

altamente reflexivo, un observador que nunca pierde detalle de lo que le sucede a su interior y de lo que acontece en su exterior" (Galindo: 15).

Así entonces, podríamos decir que el método es camino y más que camino, es co-nacimiento que nos permite acontecer en la avanzada y el retroceso; los diseños metodológicos son de exploratorios, semi-cerrados-semi-abiertos en el que se presenta un fluir constante con los siguientes elementos:

- Una cierta incomodidad frente algo establecido.
- Relatividad del conocimiento obtenido (el miento del conocimiento)
- Unos deseos de hacer algo distinto, re-encantarse de otra manera
- Un gran deseo de compartir la experiencia con otros contar que es lo que está cambiando
- Desgarrarse de lo adquirido como dado pero no desecharlo como inservible.
- Confianza en los acercamientos que se tengan sobre sí mismo
- Inventar, creer, valorar, querer, desde múltiples metáforas.
- las metáforas son puestas en relación y discusión con los otros, lo que llamaría el sofoco de la reflexión.
- La relación con el otro nos hace dudar de sí, pero co-implicadamente con el mi saber y conocimiento compartido se nos vuelve un co-nacer.
- Una lucha constante por lo aprendido en nuestras espaldas, una puesta en relación y comunión con el otro. Otras pueden ser las posibilidades.
- Ver al fin y al cabo algo distinto, otras son las manifestaciones.
- Intento de sistematizar lo constituido
- Haciendo de la sistematización una teoría, una metáfora un modo de ser.
- Todo al cabo cobra un nuevo sentido movilizado desde la subjetividad.
- Inicia otra vez la lucha incesante por dudar de lo sedimentado como constituido
- Otras son las metáforas, nuevamente las ganas de relativizar lo aprendido.

En realidad, estos 16 movimientos se repiten permanentemente en todo un proceso creador de investigación; uno: tenemos la pregunta (habitamos en ella), dos: avanzamos y retrocedemos en medio de percepciones y metáforas (reflexionamos), tres: probamos y creamos de múltiples maneras, y cuatro: por último constituimos en relación con los otros (ensanchamos nuestro horizonte de vida); estos cuatro procesos vuelven a arrancar desde el último proceso a fin de avanzar y retroceder cuando sea necesario…el vaivén sigue, la vida continua y *yo-nosotros-los otros* podremos seguir el camino recorrido para des-construir nuevamente las metáforas.

En el diseño por tanto, los métodos (caminos) co-nacen, las técnicas son posibilidades y las teorías son las metáforas constituidas tanto objetiva como subjetivamente. El investigador en formación ha de hacer consciente su posicionamiento frente a la naturaleza de la práctica de la investigación y de lo que constituye conocimiento. Hacerlo es el primer paso de la *subjetividad*. Quién es el investigador, cómo usa su "sí mismo" durante el estudio y cómo se transforma son cuestiones medulares en la formación para la investigación; la finalidad de la educación es mas el resultado de reflexión racional que de intereses, del imaginario de un acto de fe individual o colectivo, actos que podemos llamar meta-racionales. El trabajo del educador exige por tanto por un lado, una reflexión racional sobre los medios y por otro, una creencia y apuesta al futuro" (Azevedo & Louro, 2006: 21)

REFERENCIAS
BIBLIOGRAFIA

Agredo, Bolaños, Catuche, Dávila, Paz, Quintero, Trujillo, et al, (2006): *La Construcción de Identidad y el Manejo del conflicto en el tiempo de Recreo: Un estudio es seis escuelas de la ciudad de Popayán.* Trabajo de grado (Educación Física): Universidad del Cauca. Facultad de Ciencias Naturales, exactas y de la Educación. Departamento de Educación Física. Popayán.

Aguirre, J. C (2006): *La fenomenología como fundamento de las ciencias humanas*. Tesis de Maestría en Filosofía de la Ciencia. Programa de Filosofía. Universidad de Caldas. Manizales.

Aguirre, J. C. y Jaramillo, L. G (2006): "El otro en Levinas: Una salida a la encrucijada sujeto – objeto y su pertinencia en las ciencias sociales". Texto aceptado para el volumen 4 Nº 2 de julio-diciembre de la *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales en Niñez y Juventud*. Cinde-Universidad de Manizales.

Alsop, Ch K. (2002, September): "Home and Away: Self-reflexive Auto-/Ethnography" [55 paragraphs]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal], (3). Available at: http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-02/3-02alsop-e.htm [Date of Access: September 20, 2004].

Arango, Castañeda y Duque (1997): *La influencia del Fútbol en los comportamientos éticos de las jóvenes practicantes. Manizales*. Trabajo de grado (Educación física): Universidad de Caldas. Facultad de Ciencias para la salud. Departamento de Acción física Humana.

Arroyave, Bedoya, Osorio, Toro, Ospina y Marín. (1999): *Sentido encontrado en los estudiantes de I y VIII semestre hacia el programa de Educación Física de la Universidad de Caldas*. Trabajo de grado para optar el título de licenciado en Educación Física y Recreación. Facultad de Ciencias para la salud. Universidad de Caldas.

Azevedo, M. C e Louro, M. (2006): *A luz viva da Morte*. Braga: Edición de los autores.

Barbero, J. M. (2004): "Crisis identitarias y transformaciones de la subjetividad". En: *Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas.* Fundación Universidad Central, Departamento de Investigaciones DIUC. Bogotá. Siglo del Hombre Editores. Pág. 33-46.

Bárcena, F.; Tizio, H.; Larrosa, J., y Asencio, J. M. (2003): "El lenguaje del cuerpo, políticas y poéticas del cuerpo en educación", en XXII Seminario Inter-universitario de teoría de la educación, Barcelona, Universidad Autónoma, en http://ub.es/div5/site/documents.htm [consulta: dic. 2005].

Berger & Luckmann. (1983): *La Construcción social de la Realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.

Bonilla C. E, Rodríguez S., P. (1997): *La investigación en Ciencias Sociales. Más allá del dilema de los métodos.* Bogotá: Universidad de los Andes.

Botero D (2001): *Vida, ética y democracia*. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá: Unibiblos.

Botero, U. D. (2004): *Manifiesto del pensamiento Latinoamericano*. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio. Cuarta edición.

Botero, U. D. (2005): "Yo no soy un historiador de la filosofía, yo soy un pensador del mundo actual". En: Trigo, Hurtado y Jaramillo (Comps.). *Consentido*. p.p 163-174. Popayán: Universidad del Cauca.

Bourdieu, P. (1991): *El sentido práctico*. Madrid: Taurus

Breuer. F, Mruck. K & Roth, W-M (2002, September): "Subjectivity and Reflexivity: An Introduction" [10 paragraphs]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-

line Journal], 3(3). Available at: http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3 [Date of Access: September 20, 2004].

Briones, G. (1988): *Métodos y técnicas avanzadas de Investigación aplicadas a la Educación y a las Ciencias sociales*. Módulo 1. Metodología y epistemología de la investigación social. 2ª Ed. Santafé de Bogotá: ICFES,

Cabrejo, P. E. (2004): "La cadena simbólica de la lengua: hallazgo del eslabón perdido". En: *Revista Internacional Magisterio. Educación y Pedagogía*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. No 10, 7-11.

Cajiao, F. (1996): *La piel del alma. Cuerpo, Educación y Cultura*. Bogotá: Mesa Redonda.

Castoriadis C. (1996). *Ontología de la creación.* Bogotá: Colección pensamiento crítico contemporáneo, Ensayo - error.

Castro-Gómez, S (2005): *La poscolonialidad explicada a los niños*. Popayán: Universidad del Cauca. Instituto Pensar-Universidad Javeriana.

Castells, M (1999): La era de la información, tomo III. "Conclusión": Nuestro Mundo. Madrid: Alianza

Ceberio, M y Watzlawick P (1998): *La construcción del Universo*. Barcelona: Herder

Ceruti, M (1998): "El mito de la omnisciencia y el ojo del observador". En: *El ojo del observador*. Watzlawick & Krieg (comps.). Barcelona: Gedisa.

Coca, N. A. Carmona, L. Y. Jaramillo, L. G. Ocampo, J. E. y Benavides, R. (2003): *Estaba oculto hasta que el break me encontró.* Trabajo de grado para optar el título de licenciado en Educación Física y Recreación. Facultad de Ciencias para la salud. Universidad de Caldas.

Corchuelo, M. (2006): "Las tres dimensiones de la práctica docente como investigación". En: *Seminario de "Educación y Pedagogía contemporáneas en el marco de la re-configuración de las Ciencias Sociales y Humanas*. Doctorado en Educación. Popayán: Universidad del Cauca.

Corchuelo, M. Cateviel, V. y Cucuñame. N. (2006): *Las relaciones Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente en la Educación Media*. Popayán: Universidad del Cauca.

Day, E (2002, September): "Me, My*self and I: Personal and Professional Re-Constructions in Ethnographic Research" [59 paragraphs]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal], 3 (3). Available at: http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-02/3-02day-e.htm [Date of Access: September 20, 2004].

De Cervantes, M. (1997): *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha*. Santafé de Bogotá: Panamericana.

De la Cuesta, B. C. (2006, Septiembre). "Aquí cuidamos todos": *asuntos de individualidad versus colectividad en un estudio sobre cuidado en la casa de pacientes con demencia avanzada* [50 párrafos]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal], 7(4), Art. 5. Disponible en: http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/4-06/06-4-5-s.htm [Fecha de acceso: 2006, 10, 15].

De La Cuesta B, C. (2004): "Formación para la práctica de investigación cualitativa: algo más que retocar programas". En *Revista enfermería clínica* Lunes 1 Marzo. Volumen 14 - Número 02 p.111–116. ttp://db.doyma.es/cgibin/wdbcgi.exe

De La Cuesta B, C. (2003): "El investigador como instrumento flexible de la indagación". *International Journal of Qualitative Methods*, 2 (4). Article 3. Retrieved [October 15 de 20006] from.www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/2_4/pdf/delacuesta.pdf

De La Cuesta, B. C. (2002): *Tomarse el amor en serio. Contexto del Embarazo en la adolescencia*. Facultad de Enfermería. Universidad de Antioquia. Editorial. Universidad de Antioquia.

De La Cuesta, B. C. (1998): "Taller de investigación cualitativa". En: *Memorias del seminario taller de Investigación Cualitativa*, Universidad de Caldas. Facultad de Ciencias para la Salud. Programa de Enfermería. (Abril 24-25-26 y Mayo 8-9-10. Manizales).

Deleuze G. (2002): *Empirismo y subjetividad*. Barcelona: Gedisa.

Demo, P. (1995): Metodologia Científica em Ciências Sociais. São Paulo: Atlas

Derrida J. (1989): *La De(s)construcción en las fronteras de la filosofía*. Universidad Autónoma de Barcelona. España. Paidós.

Derrida J. (1997): "Carta a un Amigo Japonés". En: *Desconstrucción e implicaciones conceptuales*. Barcelona: Ediciones proyecto a.

Derrida J. (1997): "El tiempo de una tesis". *Desconstrucción e implicaciones conceptuales*. Barcelona: Ediciones proyecto a.

Diccionario Enciclopédico Grijalbo (1996): Barcelona: Ediciones Grijalbo.

Dilthey, W. (1980): *Introducción a las ciencias del espíritu*. Madrid: Alianza.

Dressel, G & Langreiter, N (2003, May): "When «We Ourselves» Become Our Own Field of Research" [32 paragraphs]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal], 4(2), Art. 27. Available at: http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-03/2-03dressellangreiter-e.htm [Date of Access: September 20, 2004].

Duvignaud, J. (1997): *El Juego del juego*. Bogota. Breviarios: Fondo de Cultura Económica

Escobar, A. (2000): "El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿Globalización o Postdesarrollo?". En: Lander (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales perspectivas latinoamericanas* p.p 113-143. Buenos Aires: CLACSO.

Escobar, A. (2004): "Desplazamiento, desarrollo y modernidad en el pacífico colombiano". En: Restrepo y Rojas (eds.) *Conflicto e (in)visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia.* p.p 53-72. Popayán: Universidad del Cauca.

Fals Borda O & Mora-Osejo L. E. (2002): "La superación del Eurocentrismo. Enriquecimiento del saber sistémico y endógeno sobre nuestro contexto tropical". *Tercer Congreso Internacional de Matemáticas*. Dinamarca

Feitosa, A (1999): "Ciencia da Motricidade Humana. Alguns princípios paradoxos e equívocos", en *Sentido y Acción*. Lisboa: Instituto Piaget.

Feitosa, A y Kolyniak, C. (2006): *Mudanzas: Horizontes desde la motricidad*. Popayán: Universidad del Cauca.

Flores-Gonzáles, L. (2003): *Peter Wild, Sabiduría Chamánica del Sentimiento. Comentarios realizados el 19 de marzo durante la presentación del libro*. Universidad Católica de Chile.

Foerster H, V. (1994): "Visión y conocimiento: disfunciones de segundo orden". En: (Dora Fried Schnitman, comp.). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidos.

Foucault, M. (1996): *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.

Foucault, M. (2001): *Las palabras y las cosas*. Buenos aires: Siglo XXI Editores.

Fried Schnitman (1994): *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*. Barcelona: Paidós.

Fuller, S. (1997): *La comprensión pública de la ciencia: nuestro último pánico moral*. Traducido por: Ph.D. Dalia Restrepo (2002). Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud: Universidad de Manizales – CINDE. Pág. 1-39.

Fuller, S. (2003): *¿Universidades Mac Donald? Project Syndicate*, Data [October de 2006] http://www.project-syndicate.org/commentary/fuller1/Spanish

Gadamer, H. G. (2003): "La Educación es Educarse". En: *Revista de Educación. Itinerario Educativo*. Bogotá: Universidad San Buenaventura. 41, 15-28.

Gadamer, H. G. (1993): *Verdad y Método* I. Salamanca: Sígueme.

Galantini, G (2001): "Cuerpo y salud en la modernidad: origen del surgimiento de la Educación Física". En: *Revista digital efdeportes*. Buenos Aires - Año 7 - N° 36 - http://www.efdeportes.com/

Galindo C J. (1998): "La Lucha de la Luz y la Sombra". En: Técnicas de Investigación en Sociedad Cultura y Comunicación. México: Addisión Wesley –Parsón. Pág. 9-25

Gaos, J. (1989): "La caricia". En: *La filosofía de la filosofía*. Barcelona: Crítica. pp. 124-150.

García Canclini, N. (2004): *Diferentes, Desiguales y Desconectados*. Barcelona: Gedisa.

García, B. S. (2006): "Juego y Deporte: aproximación conceptual". En: Revista Apunts. *Educación Física y Deporte* 83, 82-89.

García, R (1997): "Piaget y el problema del conocimiento". En: *La epistemología genética y la ciencia contemporánea. Homenaje a Jean Piaget en su centenario*. Barcelona: Gedisa

Garfinkel, J. (1994): "¿Qué es la Etnometodología?" En: *Lectura política en teoría social*. Cambridge: Politi press.

Giraldo, G. (2004): "Hacia una epistemología evolucionista". En: *Revista electrónica de epistemología en ciencias sociales*. Facultad de Ciencias Sociales. Chile: http://www.moebio.uchile.cl/20/.htm

Glasersfeld, V E. (1998): "Despedida de la objetividad" En: *El ojo del observador*. Watzlawick & Krieg (comps.). Barcelona: Gedisa.

Gonzáles, R. F. (2006): "Subjetividad y subjetividad política". *Entrevista realizada por Álvaro Díaz Gómez*. En: Revista Colombiana de Educación. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. 50, 237-249.

Habermas J. (1998): *Teoría de la Acción Comunicativa*, Tomo I: *Racionalidad de la Acción y Racionalización Social*. España: Taurus

Habermas, J. (1982): *Conocimiento e Interés*. Madrid: Taurus.

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

Handke, P & Serres, M. (1995): "Local o Global". En: Vattimo & Rovatti (eds.). *El pensamiento débil.* Madrid: Colección Teorema. Tercera edición.

Hannonn, H. (1995): *Comprende L`éducation. Introduction a la philosophie de L`éducation*. Paris: Nathan.

Hanson, N. R. (1977): *Observación y explicación: guía de la filosofía de la ciencia. Patrones de descubrimiento: investigación de las bases conceptuales de la ciencia*. Madrid: Alianza Editorial.

Hartnack, J. (1994): *Breve historia de la Filosofía*. Madrid: Colección Teorema

Herrera, J D. (2002): *Mirada observacional/mirada implicativa: una aproximación al trabajo de campo en las ciencias sociales. En: módulo de epistemología*. Maestría en Educación y Desarrollo Humano: CINDE-Universidad de Manizales.

Hoyos, G y Vargas, G. (1997): *La teoría de la acción comunicativa como nuevo Paradigma de Investigación en Ciencias Sociales: Las ciencias de la discusión*. Módulo 2. Universidad Pedagógica Nacional. Santafé de Bogotá: Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. ASCUN.

Huergo, J. (2004): "La formación de sujetos y los sentidos político-culturales de Comunicación / Educación". En: *Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas*. Fundación Universidad Central, Departamento de Investigaciones DIUC. Bogotá. Siglo del Hombre Editores. Pág. 129-148

Hurtado. H, D (2006): *La configuración de imaginarios instituyentes de deseo en jóvenes urbanos de la ciudad de Popayán*. Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Universidad de Manizales-CINDE: (Informe tesis doctoral en proceso).

Hurtado. H, D Jaramillo L G; Zúñiga C & Montoya H. (2005): *El Imaginario del Joven ante la clase de Educación Física. Informe Final*. Popayán. Universidad del Cauca.

Hurtado. H, D y Villada, S (2004): *El sentido de la Formación Práctica en Ingeniería. Una mirada etnográfica desde la Agroindustria*. Popayán: Universidad del Cauca.

Husserl Edmund. (1997): *Filosofía Contemporánea. Ideas Relativas a una Fenomenología Pura y a una Filosofía Fenomenológica*. Libro Segundo. Investigaciones Fenomenológicas Sobre Institución. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Introducción a la Discusión Popper – Kuhn – Lakatos acerca del Progreso Científico. Mimeo. (2002): Módulo de Investigación. Programa de Maestría en Educación y Desarrollo Humano. CINDE-Universidad de Manizales.

Jaramillo E. L, G. (2006a): *Ser sujeto en la investigación: Investigando desde nuestra subjetividad*. En: Revista Colombiana de Educación. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. 50, 105-119.

Jaramillo E. L, G. (2006b): *"Motricidad Humana: ¿Cultura del cuerpo o cuerpo cultural?" En:* Memorias del VIII Congreso Internacional de Fenomenología. Sociedad Española de Fenomenología. Valencia: Facultad de filosofía: Universidad de Valencia.

Jaramillo, L. G y Vesga, P. J (2006): "Más allá de la distinción hegemónica entre ciencia y pseudos-ciencia. Los hilos rotos por el trópico". En: *Revista electrónica de epistemología en ciencias sociales*. Facultad de Ciencias Sociales. Chile: http://www.moebio.uchile.cl/25/jaramillo.htm

Jaramillo, L. G. y Trigo, E (2005). "La corporeidad de América Latina: ideas para un currículo en motricidad y desarrollo humano". En: *Revista ieRed*: Revista Electrónica de la Red de

Investigación Educativa [en línea]. Vol.1, No.2 (Enero-Junio). Disponible en Internet: <http://revista.iered.org.

Jaramillo, L. G y Yanza, P. (2005). "Pilares fundamentales en la construcción de un currículo en Motricidad y Desarrollo Humano". En: *Cuerpo y Movimiento*. Bogota: Universidad del Rosario.

Jaramillo E. L, G, Murcia P. N, y Portela G, H (2005): *La Educación Física: ¿Un problema de preparación o Seducción?* Armenia (Quindío): Kinesis.

Jaramillo E. L, G y Aguirre J, C (2004): "La Controversia Kuhn – Popper en torno al Progreso Científico y sus posibles aportes a la Enseñanza de las Ciencias" En: *Revista digital Cinta de Moebio* No. 20. Septiembre. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile http://www.moebio.uchile.cl/20/jaramillo.htm

Jaramillo E. L, G. (2004): "La Escuela el colegio, la razón y la pasión". En: *Revista de Educación Física y Deportes Apunts*. Barcelona: 74, 75-81.

Jaramillo, E L. G. (2003): "¿Qué es epistemología? Mi mirar epistemológico y el progreso de la ciencia" En: *Revista digital Cinta de Moebio* No. 18. Diciembre. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile http://www.moebio.uchile.cl/18/frames01.htm

Jaramillo, E, L G y Taborda Ch, J (2002): "Educación Física, Deporte y Datología: un proceso en la iniciación de trabajos de investigación". *Revista de Ciencias de la Educación*: Universidad de Cádiz: V.1, N.18, 21-32.

Jaramillo, Orozco y Ortiz (2002): Baile de salón y Relaciones Sociales entre Ancianos: La cultura de la ancianidad. Publicado en la revista digital Educación Física y Deportes: http://www.efdeportes.com/ Revista Digital -Buenos Aires - Año 8 - N° 44.

Jaramillo, E L. G. (2001): "La Tensión entre lo global y lo local." En: *Revista digital Cinta de Moebio* No. 12. Facultad de Ciencias Sociales. http://rehue.csociales.uchile.cl/moebio/12/frames08.htm.

Jaramillo, Gómez y Zuluaga (2000): "El baile de salón como ejercicio físico en los ancianos que asisten a la Caja de Compensación Familiar (Confamiliares) de la ciudad de Manizales". Publicado en la revista digital *Educación Física y Deportes*: http://www.efdeportes.com/ Revista Digital -Buenos Aires - Año 5 - N° 28.

Kolyniak C. (2003): "Proposta para um glossário inicial para a ciência da Motricidade Humana". En: Revista digital de Motricidad y Desarrollo Humano "c*onsentido"*. Número 1. Departamento de Educación Física. Universidad del Cauca. Popayán: www.consentido.unicauca.edu.co.

Kuhn. T. S. (2001): La estructura de la Revoluciones Científicas. México: Fondo de Cultura Económica.

Lakatos, I. (1993): *La metodología de los Programas de investigación científica*. Madrid: Alianza.

Larrosa, J. (1998): *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Leartes.

Lee, S & Roth, W-M (2003, May). "Becoming and Belonging: Learning Qualitative Research Through Legitimate Peripheral Participation" [64 paragraphs]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal], 4(2). Available at: http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-03/2-03leeroth-e.htm [Date of Access: September 20, 2004].

León, E. (1997): "El magma constituido de la historicidad". En: (Zemelman & Leon, coords). *Subjetividad: Umbrales del pensamiento social*. Barcelona: Anthropos. Pag. 37-72

Levi E. C. (1997): *El pensamiento Salvaje*. México. Breviarios: Fondo de Cultura Económica.

Levinas, E. (2002): *Fuera del sujeto. De la intersubjetividad. Notas sobre Merleau-Ponty*. Madrid: Colección Esprit.

Levinas, E. (2001a): *La realidad y su sombra, Libertad y mandato, Trascendencia y altura.* (Introd. Domínguez Rey). Madrid: Mínima Trotta.

Levinas, E. (2001b): *Entre nosotros: ensayos para pensar en otro*. Valencia: Pretextos

Levinas, E. (1977): *Totalidad e Infinito: ensayo sobre la exterioridad.* Salamanca: Sígueme.

Lévinas, E. (1987): *De Otro modo que ser, o más allá de la esencia.* Salamanca: Sígueme.

Lévinas, E. (1967): "Reflexiones sobe la «técnica» fenomenológica". Texto aparecido en la recopilación: Husserl, Cahiers de Royaumont, philosophie No III, (1959). En: *Descubriendo la existencia con Husserl y Heidegger. Nuevos comentarios*. Madrid: Síntesis.

Lipman, M. (1997): *Pensamiento Complejo y Educación*. Ediciones de la torre. Madrid.

Machado, A. (1995): *Poesía Completa*. Madrid: Espasacalpe.

Maffesoli. M. (1999): "El Nomadismo fundador". En: *Revista en ciencias sociales Nómadas*. Departamento de Investigaciones Universidad Central. Santa fe de Bogotá: Guadalupe. 10, 126 - 142.

Mardones. J. M. (1991): *Filosofía de las ciencias Humanas y sociales. Materiales para una Fundamentación científica*. Barcelona: Anthropos, primera Reimpresión.

Mariño G. (1993): "El diario de campo en los grupos piloto en la cruzada de alfabetización en Nicaragua." Bogotá 1991. Dimensión Educativa. (Aportes:35). 62-87p.

Mariño, G. (1991a): *El diario de campo en los grupos piloto en la cruzada de alfabetización en Nicaragua*. Bogotá. *Dimensión Educativa*. 35, 62-87.

Martínez, M. (1991b): *La investigación cualitativa etnográfica en Educación*. Caracas: Texto S.R.L.

Martínez, M. (1993): "La etnografía como una alternativa de investigación científica". Conferencia preparada para el simposio internacional de investigación científica. Una visión interdisciplinaria. Universidad Jorge Tadeo Lozano. Santafé de Bogotá, (23 al 28 de mayo).

Maturana & Verden-Zoller (1997). *Amor y Juego*. *Fundamentos olvidados de lo humano*. Instituto de Terapia Cognitiva. Santiago de Chile: San Pablo. Quinta Edición.

Max Neef, M (agosto, 2005): "Del saber al comprender: navegaciones y regresos": Ponencia pronunciada en el primer Encuentro Nacional por la vida. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Max Neef, M (septiembre, 2003): "Saber y Comprender": En: Ponencia pronunciada en el Encuentro Internacional de Bibliotecas Universitarias. Medellín: Universidad de Antioquia.

McLaren, P. (1997): *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona. Paidós.

Merani, A.L. (1976): *Diccionario de Psicología*. México: Tratados y Manuales Grijalbo.

Merleau-Ponty, M. (s.f): *Elogio a la Filosofía.; seguido del lenguaje indirecto y las voces del silencio*. Buenos Aires: Galatea/Nueva Visión.

Merleau-Ponty, M: (1957): *Fenomenología de la percepción*. México: Fondo de cultura Económica.

Merleau-Ponty, M: (1970): *Lo visible y lo invisible; seguido de notas de trabajo* (trad. José Escudé). Barcelona: Seix Barral.

Merleau-Ponty, M: (2000): "La duda de Cézanne". En: *Sentido y sinsentido*. Barcelona: Península. Pág. 33-56.

Mockus, A. et .al. (1994): *Las fronteras de la Escuela*. Colciencias. CIDEC. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. .

Moreno, A. M (1997): "Dos pistas para el análisis de los procesos de formación de investigadores en las universidades colombianas". En: *Revista Nómadas. Departamento de investigaciones*. Fundación Universidad Central. Bogotá: Presencia. 7, 38-44.

Morin E. (2000): *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa

Morin, E. (1998): "Complejo de Amor". En revista *Gazeta Antropológica*. CNRS. París, Francia. 14, 14-01.

Morin E. (1994): "La noción de sujeto". *En:* (Dora Fried Schnitman, comp.) *Nuevos Paradigmas*, *Cultura y Subjetividad.* Barcelona: Paidós.

Morin, E y Kern, A, B. (1993): *La reforma del pensamiento*. En: Tierra Patria: Buenos Aires: Nueva Visión.

Murcia, P. N (2006): *Universidad y vida cotidiana. Imaginarios de profesores y estudiantes*. Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Universidad de Manizales-CINDE: (Informe tesis doctoral en proceso).

Murcia, N., Jaramillo, L. G., Camacho, H. & Loaiza M. (2005): *Imaginarios de los jóvenes escolares ante la clase de Educación Física*. Armenia: Kinesis.

Murcia, N. y Jaramillo, L. G. (2003): *La complementariedad etnográfica*. Una guía para abordar estudios sociales. Armenia: Kinesis. Segunda reimpresión.

Murcia, N. y Jaramillo, L. G. (2001): *Seis Experiencias en Investigación Cualitativa* (Coord.). Armenia (Quindío): Kinesis)

Murcia, N. Jaramillo, L. G. y Castro, J. C (1996): "La danza, factor de promoción ético moral en los adolescentes marginados". Trabajo de grado (Educación física): Universidad de Caldas. Facultad de Ciencias para la salud. Departamento de Acción física Humana.

Murcia P N y et .al (1997): *El papel de la recreación en la producción empresarial en MABE de Colombia. Manizales*, Trabajo de grado (Educación física): Universidad de Caldas. Facultad de Ciencias para la salud. Departamento de Acción Física Humana.

Naishtat, F (1994): "Racionalidad, determinismo y tiempo en la decisión humana". En: *Temporalidad, determinación y azar. Lo reversible y lo irreversible*, Silvia Bleichmar (comp.) Buenos Aires: Paidós

Najmanovich D. (1994): "Temporalidad, determinación y azar". En: (Silvia Bleichmar, comp.). *Lo reversible y lo irreversible*. Buenos Aires: Paidós

Noy, Ch (2003, May): "The Write of Passage: Reflections on Writing a Dissertation in Narrative Methodology" [54 paragraphs]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal], 4(2). Available at: http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-03/2-03noy-e.htm [Date of Access: September 20, 2004].

Ocampo, E. (2000): "Educación para el Desarrollo Humano". En. *Área de Desarrollo Humano. Maestría en educación y desarrollo Humano*: Cinde-Universidad de Manizales.

Ortiz, A. y Palacio, J. C (1999): *Nuevos sentidos de los discapacitados visuales con relación a la Educación Física, la Recreación y del Deporte.* Trabajo de grado (Educación física): Universidad de Caldas. Facultad de Ciencias para la salud. Departamento de Acción física Humana.

Ortiz-Osés, A. (2003): *Amor y Sentido. Una Hermenéutica simbólica*. Barcelona: Anthropos.

Padilla M. (2004): "El poeta Candelario Obeso". En *Revista Internacional Magisterio. Educación y Pedagogía*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. No 10, 62.

Parra, S. et.al. (1997): *La Escuela Violenta*. Santafé de Bogotá: Tercer Mundo Editores en coedición con la Fundación Fes.

Peñalver, P (1989): "Premisas y contextos de la desconstrucción". En: *La desconstrucción en las fronteras de la filosofía*. Barcelona: Paidós.

Pérez R y Gallego R (1996): *Corrientes constructivistas*. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio,

Pérez. T. R. (1998): *¿Existe el método científico?* México: Fondo de Cultura Económica.

Pinilla CA, Duque MI y Gonzáles, L. (2002): *Percepción del paciente y su relación comunicativa con el personal de la salud.* Trabajo de Grado. Programa de Enfermería. Facultad de Ciencias para la Salud. Universidad de Caldas.

Pintos, J. L. (2004). *Inclusión / exclusión. Los Imaginarios Sociales de un proceso de construcción social* Publicado en Semata. Ciencias sociales y humanidades, vol. 16, 17-52. Accesible en: http://www.usc.es/cpoliticas/mod/book/view.php?id=778

Poso. J.I. (1994): *Teorías cognitivas del aprendizaje*. 3 ed. Madrid: Morata.

Prieto C, D. (1993): *Educar con sentido. Apuntes sobre el aprendizaje*. Argentina: Universidad Nacional de Cuyo Mendoza.

Prigogine. I. (1994): "¿El fin de La ciencia?" *En:* (Dora Fried Schnitman, comp.) *Nuevos Paradigmas*, *Cultura y Subjetividad.* Barcelona: Paidós.

Ritzer G. (1996): *Teoría Sociológica Contemporánea*. Universidad de Mariland. 3ª ed. México: Mc-Craw- Hill

Rockwell, E. (1991): "Etnografía y teoría de la investigación educativa". En: *Investigación etnográfica aplicada a la educación*. (Germán Mariño. Comp). Santafé de Bogotá: Dimensión Educativa.

Rorty, R. (1991): *De Contingencia, ironía y solidaridad.* Barcelona: Paidós.

S t. Louis, K & Calabrese B, A (2002, September): "Tales from the Science Education Crypt: A Critical Reflection of Positionality, Subjectivity, and Reflexivity in Research" [40 paragraphs]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal], 3(3). Available at: http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-02/3-02stlouisbarton-e.htm [Date of Access: September 20, 2004].

Said E (2003): "Orientalismo": 25 años después. Mundo Árabe. E:\Edwar Said\Orientalismo Edward Said.htm

Sánchez, Parga. J (1991): *La observación, la memoria y la palabra en la investigación social*. Bogotá: Dimensión Educativa. (Aportes:35) 23-33p.

Sandoval, C. (1997): *Investigación cualitativa.* Módulo 4. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Universidad de Antioquia. Medellín: ASCUN.

Santos de Sousa, B. (1998): *De la mano de Alicia*. Bogotá. Universidad de los Andes. Siglo del hombre Editores.

Schaff. A. (1974): *Historia y Verdad.* México D. F: Grijalbo.

Sergio, M. (2006): "*Motricidade Humana – qual o futuro*?" En: Revista digital de Motricidad y Desarrollo Humano c*onsentido"*. Número 7. Departamento de Educación Física. Universidad del Cauca. Popayán: www.consentido.unicauca.edu.co.

Sergio, M. (1999): *Um Corte Epistemológico. Da Educacão Física a Motricidade Humana*. Lisboa: Instituto Piaget.

Sergio. M. (2004): "El deporte y la Motricidad humana: Teoría y Práctica". Simposio Internacional de Cuerpo y motricidad y Desarrollo Humano. Mayo 19-22 Universidad de Antioquia. Medellín.

Shön, D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño en la enseñanza y en las profesiones*. Madrid: Paidós.

Shön, D. (1998): *El Profesional Reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos Aires: Paidós.

Sierra, B. R (1986): *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica*. Madrid: Paraninfo.

Silva. A. (EL TIEMPO, 2004): *Arte e imaginarios globales. Lecturas de fin de semana* (noviembre 6). Bogotá. Diario Nacional.

Skliar, C. (2006): "Fragmentos de amorosidad y de alteridad en Educación". En: *Revista Colombiana de Educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. 50, 253-266.

Tamayo y Tamayo, M. (1997): *El proceso de la investigación Científica*. México: Limusa Noriega Editores.

Taylor, S.D & Bogdan, R. (1996): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós, 1996.

Tedesco, J C (1989): *Los paradigmas de la investigación educativa*. Santiago de Chile: Centro internacional de investigaciones para el desarrollo del Canadá (CIID). Contribuciones programa Flacso.

Tedesco, J. C. (2003): "Jóvenes, construcción de la identidad y educación". En: memorias del II encuentro internacional, V encuentro nacional, la escuela de hoy: historia y contingencia. Manizales. CINDE – Universidad de Manizales.

Tenti F, E. (2000): "Culturas Juveniles y Cultura Escolar". En: *Revista Colombiana de Educación*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá: Plaza y Janés Editores. 40-41, 61-74.

Toledo N. U. (1999): "Ciencia y Pseudociencia en Lakatos La falsación del falsacionismo y la problemática de la demarcación". En: *Revista electrónica Cinta de Moebio* No.5. Abril de 1999. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. http://www.moebio./05/frames04.htm.

Toro, S. (2006): "Juego y Motricidad". En: *Revista Motricidad y Persona*. Universidad Central. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

Tourine, A. (2000): *¿Podremos vivir juntos? El destino del Hombre en la aldea Global*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Trigo, A. E. (2004): Ciencia encarnada. Documento preparado para la maestría en Educación. Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación. Universidad del Cauca. Popayán.

Varela, F. (1998): *Conocer. Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas. Cartografía de las ideas actuales*. Barcelona: Gedisa.

Vargas G. G. (2003): *Fenomenología del ser y el lenguaje*. Serie filosofía. Bogotá: Alejandría.

Vasco, C. (1996): "Distintas formas de producir conocimiento en la educación popular". Revista *La Piragua*. Santiago de Chile

Velazco, H y Díaz de Rada, A (1999): *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta.

Vesga. P. J. M (2005): *Reflexiones entorno al concepto de territorio*. Documento en proceso de construcción. Materia: Territorio y Población. Licenciatura en Etnoeducación. Departamento de Estudios Interculturales. Universidad del Cauca. Popayán.

Wallerstein, I. (2001): *Conocer el mundo saber el mundo. El fin de lo aprendido. Una ciencia social para el siglo XXI*. México: Siglo XXI editores, S. A

Walsh. C. (2004): "Colonialidad, conocimiento y diáspora andina afro-andina: construyendo etnoeducación y interculturalidad en la universidad." En: Restrepo y Rojas (eds.) *Conflicto e (in)visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia.* p.p 331-346. Popayán: Universidad del Cauca.

Werber, Max (1987): *Económica y sociedad*, México: Fondo de Cultura Económica

Yourcenar, M. (1999): *Memorias de Adriano* (Trad. Julio Cortázar). Madrid: Unidad Editorial, D.L.

Zemelman, H. (2006): *Pensar la sociedad y los sujetos sociales.* En: Revista Colombiana de Educación. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. 50, 15-33.

Zemelman, H. (2005): *Voluntad de conocer: el sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Barcelona: Anthropos.

Zemelman, H. (2002): *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*. Barcelona: Anthropos.

Zemelman, H (1997): "Sujetos y subjetividad en la construcción metodológica". En: (Zemelman & Leon, coords*). Subjetividad: Umbrales del pensamiento social*. Barcelona: Anthropos. Pág. 21-36.

Zuleta E (1982): *Sobre la lectura*. Conferencia ofrecida en la universidad de Antioquia. Medellín.