



Sophia, Colección de Filosofía de la Educación
ISSN: 1390-3861
ISSN: 1390-8626
revista-sophia@ups.edu.ec
Universidad Politécnica Salesiana
Ecuador

Morales Hidalgo, Paulina de los Ángeles; Bermúdez García, José Angel; García Zacarías, Jean Carlos
El fenómeno del conocimiento como problema en la investigación educativa
Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, núm. 25, 2018, Julio-, pp. 157-182
Universidad Politécnica Salesiana
Ecuador

DOI: <https://doi.org/10.17163/soph.n25.2018.05>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441855948005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

EL FENÓMENO DEL CONOCIMIENTO COMO PROBLEMA EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

The phenomenon of knowledge as a problem in educational research

*PAULINA DE LOS ÁNGELES MORALES HIDALGO**

Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) / Quito-Ecuador
pmorales048@puce.edu.ec
Código Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-2919-8589>

*JOSÉ ÁNGEL BERMÚDEZ GARCÍA***

Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) / Quito-Ecuador
jbermudez647@puce.edu.ec
Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1697-2851>

*JEAN CARLOS GARCÍA ZACARÍAS****

Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) / Quito-Ecuador
jgarcia493@puce.edu.ec
Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6822-702>

Forma sugerida de citar: Morales Hidalgo, Paulina de los Ángeles, Bermúdez García, José Ángel, & García Zacarías, Jean Carlos (2018). El fenómeno del conocimiento como problema en la investigación educativa. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 25(2), pp. 157-182.

* Licenciada en Ciencias de la Educación y Profesora de segunda enseñanza, especialidad: Letras y castellano. Magister en Ciencias Gerenciales Mención Recursos Humanos. Especialista en Cooperación Internacional para el Desarrollo y Doctora en Ciencias de la Educación, Mención Andragogía. Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE).

** Licenciado en Teología. Licenciado en Filosofía. *Baccalaureum in Theologia* Pontificia. Especialista en Teología Dogmática. Magister en Educación: Mención Educación Superior y Doctor en Educación. Docente e Investigador en el Área de Filosofía y Epistemología de la Investigación Educativa. Profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE).

*** Licenciado en Teología. Licenciado en Filosofía y Licenciado en Educación Mención Filosofía. *Baccalaureum in Theologia*. Magister en Educación: Mención Gerencia Educacional y Doctor en Educación. Profesor y Coordinador de Posgrados en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE).

Resumen

El problema del conocimiento es uno de los temas fundamentales de la reflexión filosófica contemporánea, ha dejado al descubierto la grave crisis epistemológica de la investigación científica por sus vacíos ontológicos y antropológicos a la hora de comprender la realidad. Las experiencias de los investigadores educativos revelan que las categorías de pensamiento cartesianas y positivistas del discurso moderno mantienen minados los procesos de producción del conocimiento que se generan en y a través de la investigación educativa. El propósito de la disertación es encontrar en las experiencias sustantivas de pensadores e investigadores educativos nuevas claves de reflexión que promuevan un tipo de discurso y una praxis científica más vivencial y significativamente humana. El método utilizado es la sistematización de experiencias (Barrera, 2010). De las experiencias recogidas emergieron dos claves teóricas fundamentales para la reflexión del problema del conocimiento en el contexto de la educación universitaria, las cuales son: (a) pensamiento científico renovado; (b) de la metodolatría a la metodología científica. El fenómeno del conocimiento emerge desde las experiencias como una idea cuestionadora que nos introduce de manera nueva en la trama de la reflexión epistemológica de la praxis científica, desde nuevas perspectivas que proyectan el camino hacia una investigación científica con carácter conciencial, es decir, que toma en cuenta las dimensiones fundamentales de la condición humana, que dentro de la investigación objetiva no tendrían razón para la validación científica.

158



Palabras claves

Investigación, educación, ciencia, epistemología, experiencia, metodología.

Abstract

The problem of knowledge is one of the fundamental themes of contemporary philosophical reflection, it has exposed the serious epistemological crisis of scientific research due to its ontological and anthropological gaps when it comes to understanding reality. The experiences of educational researchers reveal that the Cartesian and positivist thought categories of modern discourse undermine the processes of knowledge production that are generated in and through educational research. The purpose of the dissertation is to find in the substantive experiences of thinkers and educational researchers new reflection keys that promote a more experiential and significantly human type of discourse and scientific praxis. The method used is the systematization of experiences (Barrera, 2010). From the collected experiences emerged two fundamental theoretical keys for the reflection of the problem of knowledge in the context of university education, which are: (a) renewed scientific thought; (b) from the methodology to the scientific methodology. The phenomenon of knowledge emerges from experiences as a questioning idea that introduces us in a new way into the epistemological reflection of scientific praxis, from new perspectives that project the path towards a scientific research with a consciencial character, say, that it takes into account the fundamental dimensions of the human condition, that within objective research they would not have reason for scientific validation.

Keywords

Research, education, science, epistemology, experience, methodology.

Introducción

La disertación de este artículo científico se enmarca dentro del proyecto de investigación titulado: "Teoría epistemológica humanista y científica de la investigación educativa a través de la sistematización de experiencias". Las experiencias sistematizadas expresan que el problema del co-

nocimiento en la investigación educativa emerge como uno de los fundamentos constituyente para acceder a la nueva narratividad científica emergente, éste es el elemento configurador esencial del eje de sistematización antropo-gnoseo-epistemológico en los procesos de comprensión a que conlleva la investigación.

La nueva narratividad es calificada por los ensayistas contemporáneos como postmoderna (Lyotard, 1987), donde su principal aporte es deslegitimación del discurso de la ciencia moderna, para dar paso a uno que viabilice procesos de reflexión e investigación con carácter conciencial y vivencial, a través de nuevas categorías de pensamiento que hagan emerger creadoramente las nuevas formas de acceder a la comprensión del hombre y sus formas de relacionarse con el mundo.

En este sentido, el problema del conocimiento constituye uno de los elementos fundamentales de la reflexión teórica de la sistematización de experiencias, que se plantea la búsqueda de los significados humanos y epistemológicos de la praxis de la investigación científica socio-educativa. Las experiencias sistematizadas sugieren la necesidad de un nueva narratividad científica que pregunte ahora por el sentido de la existencia, para continuar caminado en los esfuerzos científicos contemporáneos del viraje epistemológico.

Las experiencias sistematizadas refieren el problema del conocimiento como uno de los temas fundamentales de la reflexión y de la praxis de la investigación en el esfuerzo de transición de una racionalidad moderna a la otra postmoderna, que dé paso a un giro hermenéutico. Las experiencias académicas y científicas de los pensadores e investigadores socio-educativos y la nuestra se encuentran a diario con el discurso científico y la práctica instrumentalista de la racionalidad decimonónica. La ciencia ha sido colonizada por el discurso moderno (Díaz, 2015). Es un problema y una dificultad a superar para pensar, comprender y vivenciar la realidad, para atrapar su significado. El uso de los códigos y criterios científicos de verificación-legitimación positivistas mantienen minados los procesos tradicionales de producción del conocimiento.

Esto se traduce a diario, en la praxis de los investigadores, en una visión científica e instrumentalista que los lleva a hacer uso de categorías de pensamiento y de lenguaje que los mantienen anclados en el pasado científico, es un freno al pensamiento que les impide ser libres, les establece límites a través de sus categorías epistemológicas desintegradoras, simplificacionistas e instrumentalistas.

Por las razones antes planteadas, el propósito de esta disertación, que nace de la experiencia de realidad y la cotidianidad, es encontrar en

las experiencias sustantivas de pensadores e investigadores educativos nuevas claves de reflexión que promuevan un tipo de discurso y una praxis científica más vivencial y humana. En tal sentido, la preocupación es la descripción de nuevas claves teóricas que emergen de las experiencias sistematizadas y que estimulan un tipo de discurso científico de carácter integrador, relacional, contextual y vivencial, más humano que orienten el quehacer de investigadores educativos en el marco de las coordenadas epistémicas de la comprensión-comunicación-significativa del mundo socio-educativo.

La disertación de la investigación se estructura en cuatro momentos fundamentales que son los siguientes:

1. La investigación educativa y la racionalidad moderna: se desarrollan los aspectos teóricos a la investigación educativa con el discurso científico moderno.
2. El camino metodológico: se presenta el método, se describen los aspectos fundamentales de la Sistematización de las Experiencias.
3. Lectura de las experiencias sistematizadas: se presentan las dos claves teóricas que emergieron del proceso de teorización y que se revelan como elementos fundamentales para repensar el problema del conocimiento en la investigación científica.
4. Consideraciones finales: se ofrece en razón de las experiencias una síntesis sustantiva de la naturaleza fenomenológica de la nueva investigación científica educativa.

La investigación educativa y la racionalidad moderna

La ciencia y el saber, tradicionalmente, deben tener un fundamento, dependen de una base epistemológica que las sustenta. Esto lo explica claramente Moreno (2005) cuando afirma que no “se comprenderá el significado o el sentido de una ciencia, de una teoría, de un método de investigación si no se expone a la luz del trasfondo epistemológico que lo sustenta” (p. 39). La episteme, según Foucault en su obra *Las palabras y las cosas* (1968), es la que posibilita o cierra todas las condiciones del que-hacer científico, es decir, según Martínez (1997), “toda ciencia, como toda teoría, método o investigación, sólo tienen significado o sentido a la luz del trasfondo epistemológico, a la luz de una sólida fundamentación epistémica” (p. 227). Es así, que “fuera de la episteme se nublan todas las

posibilidades de conocer y las raíces que llevan al conocimiento mismo” (Bermúdez, y García, 2008, p. 92).

La episteme se constituye en la condición de posibilidad del conocimiento, en cuanto a que en ésta se encuentra el “fundamento del saber y recubre el campo cognitivo de una cultura” (Morin, 1992, p. 217). Ésta se fragua en el campo de la “ciencia normal” (Kuhn, 1962) en los paradigmas, en los cuales encuentra su sentido y positividad, como expresiones de la racionalidad científica moderna.

Los paradigmas científicos están condicionados por la episteme, por estar ubicados “dentro de una estructura cognoscitivista, marco general filosófico o, simplemente, socio-histórico” (Martínez, 1997, p. 228). La verdad y el sentido de los paradigmas de la ciencia no se encuentran en ellos mismo, sino en la episteme que rige su discurso y su praxis.

En este sentido, cualquier intento por comprender la praxis de la investigación educativa contemporánea, debe comenzar por la reflexión de los paradigmas y la racionalidad teórica que los sustentan, la episteme moderna; es decir, según Martínez (1997) “todo conocer, en su génesis, producción y producto, está informado y regido por esa huella que es la episteme” (p. 229).

En tal sentido, la investigación educativa, tal como se conoce hoy, nace en el siglo XIX con el nombre “Pedagogía Experimental Educativa” (Delgado, 2011), una disciplina empírica marcada por los códigos epistemológicos del positivismo reinante. La investigación se realizaba bajo la influencia positivista para dotar de científicidad a la disciplina naciente. La investigación educativa nace en el contexto histórico-social de la modernidad donde el pensamiento filosófico positivista resalta el interés por afianzar la educación sobre fundamentos empíricos y cuantitativos e incorporar el método experimental en las ciencias humanas (Delgado, 2011). Emerge permeada por los postulados de la modernidad. Los procesos de la formación e investigación educativa, desde su nacimiento, adoptaron la metodología científica objetivista como instrumento fundamental para constituirse en una ciencia (Flores, 2005).

Como consecuencia, la investigación educativa se ha constituido en una disciplina empírica que privilegia la objetividad del conocimiento, el determinismo de los fenómenos, la experiencia sensible, la cuantificación aleatoria de las medias, la lógica y la verificación en el campo de la educación. La investigación y la formación ocurren bajo el mito de los protocolos metodológicos del método científico, donde lo que importa es el orden epistemológico en los procesos de investigación.

Ahora bien, desde su nacimiento en el siglo XIX como “pedagogía experimental”, hasta hoy, como investigación educativa, a pesar de los esfuerzos de ruptura epistemológica de las investigaciones universitarias por “la asunción de la concepción cualitativa” (Delgado, 2011, p. 36) se sigue legitimando dentro la praxis paradigmática de la racionalidad positivista, culmen del discurso científico moderno.

Esto es debido a que la racionalidad moderna positivista genera un tipo de ciencia, que funciona sobre unos presupuestos matemáticos-mecanicistas-funcionalistas (Galileo-Newtonianos) y lo que revela de la realidad es la cantidad-disyunción (*rex extensa* - Descartes) –y no la calidad –conjunción– a partir de un objetivismo determinista científico natural (Hipotético Deductivo-Comte) (Gajate, 2002).

Este tipo de discurso científico ha instaurado en la praxis un momismo metodológico propio del método cuantitativo, por emplearse procesos de indagación y verificación empírica, donde se cuantifican hechos, se reducen a una simple aplicación de técnicas e instrumentos de recolección de datos y análisis estadísticos. La praxis científica es una simplificación racionalista donde el proceder de los que operan la ciencia de la investigación es mecánico, plagado de normas y métodos. Son procesos de investigación desnaturalizados y deshumanizados, angustiantes y sin sentido real para el investigador y la realidad objeto de reflexión científica. El mundo se explora desde una férrea lógica-instrumental que desconoce la complejidad de lo social y de las realidades humanas (Bermúdez, 2015).

La investigación educativa contemporánea evoca el paradigma moderno, su praxis se reduce al uso de estrategias e instrumentos para recolectar y verificar estadísticamente datos, de manera aislada y descontextualizada olvidando la cuestión del sentido, del qué es fundamental: la significatividad (Salcedo, 2011). La preocupación se centra más en las metodologías, en el cómo, descuidando la naturaleza onto-antropológica de la realidad problema de estudio (Delgado, 2011). El qué-es-fundamental no es materia de reflexión ni de significación. Triunfa la eficacia del medio en razón de los objetivos prefijados (Bermúdez, 2015).

La investigación educativa ha sido colonizada por la racionalidad moderna, quedando marcada por una visión mecanicista y exacta de la investigación científica. Desde este paradigma se privilegia la lógica del método científico, en cuanto instrumento por medio del cual se estudian los fenómenos que pueden conocerse y que obedecen a leyes naturales, las cuales son constantes y necesarias. De ahí su preocupación técnico instrumental para abordar el conocimiento del mundo educativo.

Sobre los planteamientos cartesianos, empiristas, mecanicistas y positivistas han ido constituyendo una ciencia, una racionalidad, una investigación del orden y del equilibrio, que según Lyotard (1987), responde a los postulados de la antropología newtoniana mecanicista, donde el orden epistemológico entiende a la ciencia encerrada en sí misma, deshumanizada y deshumanizadora, donde el hombre como sujeto fue expulsado de la misma.

La racionalidad cartesiano-positivista tiene consecuencias epistemológicas y metodológicas serias para la investigación en el campo de las ciencias humanas y sociales ya que fue trasladado y asumido el método científico de las ciencias empíricas y naturales a las ciencias sociales, entre ellas la educación. Apoyados en estos planteamientos, las ideas positivistas se desarrollan en la investigación educativa de manera relevante desde una perspectiva de cuantificación: matemática y estadística. La vida es un concepto hueco y sin sentido para la ciencia y la investigación tradicional. Ocurriendo así un vacío ontológico y antropológico de la realidad, a lo que Morin (1999) llama el “principio de reducción que tiende a limitar lo cognoscible a lo mensurable, cuantificable, formalizable, según el axioma de Galileo: los fenómenos no deben describirse más que con cantidades mensurables” (p. 92). Vaciando así de ser y sentido la realidad, que es reducida a un número, aniquilando en los seres las cualidades y sus complejidades que no se rigen por principios mecanicistas ni matemáticos.

La investigación educativa sufre en coordenadas Lyotardnianas “la artrosis burocrática” (Lyotard, 1987, p. 17), imponiendo límites, al someterse al determinismo de leyes, normas, reglamentos burocráticos y métodos que priman “la homología de los expertos” (Lyotard, 1987, p. 5), en detrimento de la naturaleza ontológica y antropológica del mundo educativo, que de fondo no es más que la ausencia del elemento epistemológico de comprensión y significación fundamental; es decir, según García (2000):

Las diferentes esferas de la cultura se desconectan del sujeto, transformándose en asunto de técnicos y expertos, cuyas estrategias invaden el mundo de la subjetividad. El mundo de la vida personal es sustituido por el mundo “administrado” por expertos, cuya pericia genera nuevas formas de heteronomía. Quien ahora impone su ley es la burocracia, la técnica, el método. La creatividad del sujeto se atrofia a medida que las imposiciones externas dominan (p. 34).

El estado en el que se encuentra la investigación educativa es el de una disciplina educativa marcada por la deshumanización, producto



de la ruptura grave entre la cultura humanística y la cultura científica (Morin, 1992). Que marca la carencia del elemento onto-epistémico: el antropológico. El “dualismo absoluto” de Descartes entre mente y materia condujo al divorcio de la ciencia de la humanidad, a la creencia según la cual el mundo material puede ser descrito objetivamente, sin referencia alguna al sujeto observador (León, 2011).

La investigación educativa, desde su nacimiento como pedagogía experimental, se comprende dentro de un tipo conocimiento marcado fuertemente por la organización y el orden en razón de la productividad y la eficacia. La pregunta por el sentido y el destino de la vida del hombre y, de éste, en el mundo resulta implanteable, un absurdo al punto que humanidad y ciencia son irreconciliables, de suceder, es en la clandestinidad (Bermúdez, 2015).

Esta situación tiene su origen en los planteamientos y la praxis pedagógica moderna que se caracteriza por el realismo. Desplazando a las ciencias humanas por las naturales. La pedagogía realista se insubordinó contra el “formalismo humanista” (Gadotti, 1998, p. 71) pregonando la superioridad del dominio del mundo exterior-empírico sobre el mundo del interior-sujeto, la supremacía de las cosas sobre el hombre. De humanista, la educación se convirtió en científica donde el conocimiento sólo tiene sentido cuando se prepara para la acción (dimensión instrumental). De allí que la formación científica de los investigadores se comprenda y realice con una finalidad científica. La educación prepara para la ciencia, ambas son consideradas un fin en sí mismas.

Como consecuencia, la desincardinación progresiva de lo humano de la ciencia ha llevado a la crisis y a la emergencia epistémico-paradigmática. La crisis se encuentra en los postulados que sostienen la ciencia clásica. La investigación educativa no escapa a la crisis. Prima en su praxis, según Delgado (2011), los “principios acerca de la visión objetiva y abstracta de la realidad, la aplicación de las metodologías de las ciencias naturales como las únicas válidas para el estudio de lo humano y social, y la razón técnica e instrumental de lo educativo” (p. 15). Esta concepción unívoca de la investigación desploma lo humano y la complejidad de los problemas socio-educativos.

Pero, estudios recientes revelan que esta situación paradójica que experimenta la investigación educativa se debe fundamentalmente a que sufre las graves consecuencias del código epistemológico y lingüístico de la modernidad (Bermúdez, y García, 2016). La investigación educativa adolece de la normalización científica debido a la insuficiencia de los códigos epistemológicos. Está minada del pensamiento y el lenguaje del pa-

sado científico. Es una rémora que la continúa atrayendo hacia el pasado científico que le impide deslegitimarla.

Las experiencias formativas y científicas adolecen de riqueza porque no se está interpretando debidamente la realidad, sino simples repeticiones que legitiman a la vieja mentalidad. La investigación educativa sufre de la necesidad de un nuevo lenguaje, un lenguaje de carácter vivencial.

El lenguaje se constituye en un límite para vivenciar. Mientras se continúe traspolando el lenguaje del viejo paradigma en los ensayos de investigación educativa dentro de la modalidad cualitativa el conocimiento se minimiza. Como somos puro lenguaje y al desconocer su estructura íntima y vital, su semiología, todos los esfuerzos científicos por integrar y acercarse a la realidad, a los mundos de vida del hombre concreto, de una manera vivencial y holística, o sea, para experimentar y vivir en plenitud toda su riqueza, se carece de significado (Bermúdez, y García, 2016, p. 146).

165


El reto epistemológico contemporáneo de la investigación científica es lingüístico. La carencia de la racionalidad positivista para la ciencia radica en su insuficiencia lingüística (Higuera, 2016). Se miente a través de un lenguaje racionalista que hace creer al hombre que la razón objetiva es la única facultad para entender y dominar al mundo. Es una racionalidad que se comunica con un lenguaje que pierde toda pasión e interés existencial en el pensar del propio sujeto y en el existir de los otros. Por tanto, es una completa devaluación del sujeto frente a su mundo y un proceso crónico de deshumanización (Marquez-Fernández, 2011).

Camino metodológico

El enfoque metodológico que se utiliza en este estudio es el de la investigación cualitativa porque se vincula intrínsecamente con las experiencias vividas de los pensadores e investigadores educativos. Permite sistematizar el conocimiento de forma más humana porque se privilegia la comprensión en profundidad de las experiencias vitales de los informantes sustantivos través de su universo subjetivo y el de los investigadores, acerca de los significados de las vivencias que nacen de su modo de vivir e interrelacionarse con el mundo.

En tal sentido, desde lo metodológico, se considera como camino de teorización de la investigación a la sistematización de experiencias tal como la propone Barrera (2010), como expresión del ejercicio del pensamiento

reflexivo y del proceder instrumental del investigador para la generación de la teoría. La elección del camino de teorización se debe a que se vincula con la naturaleza y los aspectos onto-gnoseológicos, profundamente subjetivos, que orientan la intencionalidad investigativa, ya que su cercanía con las bondades epistemológicas de la fenomenología que “es ciencia descriptiva de las esencias de las vivencias puras trascendentales en actitud fenomenológica” (Husserl, 1949, p. 166) y la hermenéutica que tiene como objeto desentrañar y descubrir el significado de las cosas, interpretar lo mejor posible las palabras y escritos, los gestos, así como cualquier acto, conservando y resguardando la singularidad del contexto en que se gestaron (Gadamer, 1977). Dichas corrientes del pensamiento contemporáneo favorecen el acceso al conocimiento de las experiencias de los pensadores e investigadores educativos involucrados, para luego describirlas y pasar a su sistematización.

166



Como método, la sistematización de experiencias se constituye en un camino donde encontramos pensadores e investigadores educativos (informantes sustantivos) en ejercicio pleno de subjetividad, fuentes originales y originantes de conocimiento-propiciadora de la descripción del fenómeno, de la experiencia vital; tal como aparece y se hace presente a la percepción. En esos tramos del camino, donde estuvo presente, la subjetividad de las personas (informantes e investigadores) que también posibilitaron las claves de comprensión de la esencialidad fenomenológica de las experiencias descritas.

Para llevar a cabo el proceso del análisis de las experiencias de vida de los informantes sustantivos se transitó por los tres momentos medulares y fundamentales de la sistematización, que llevaron al proceso de teorización: (a) descripción de las experiencias (registro y procesamiento); (b) abstracción (identificación de las ideas-fuerzas y estructuración argumentativa del corpus teórico); (c) análisis (crítica de la teoría).

Los informantes sustantivos fueron seleccionados de tres importantísimas Universidades del Estado venezolano, destacadas en el campo de la formación de la investigación educativa a nivel de postgrado, las cuales son: (a) La Universidad Pedagógica Experimental Libertador; (b) La Universidad Nacional Experimental Rómulo Gallegos; y (c) La Universidad Experimental Simón Rodríguez.

Lectura de las experiencias sistematizadas

Del proceso de abstracción teórica de las experiencias de los pensadores e investigadores educativos emergieron cinco ejes de sistematización de

carácter filosófico con sus respectivos sub-ejes, los cuales determinan el proceso de investigación porque contiene el conjunto de ideas-fuerzas, los principios que permiten apreciar el sentido explicativo propio de la trama de las experiencias descritas y sirven de base para la construcción sintáctica del compendio argumentativo o teoría emergente de la sistematización de las experiencias, estos son los siguientes:

- (1) Eje ontológico:
 - (a) Regreso a las bases y reconversión de la investigación para vivenciar.
 - (b) Educación e investigación para la humanización.
 - (c) Educación e investigación basadas en una racionalidad humana.
 - (d) La investigación educativa eje de formación profesional.
 - (e) Ser docente investigador, vivenciar y comprender la praxis educativa.
 - (f) Filosofía en la vida y la formación científica del investigador.
- (2) Eje antropo-gnoseo-epistemológico:
 - (a) Nueva gnoseo-epistemología de la investigación educativa.
 - (b) Nuevo lenguaje para pensar, comprender y comunicar la ciencia.
 - (c) La subjetividad, teoría y método de la nueva gnoseo-epistemología.
 - (d) Cotidianidad, presupuesto ontológico de la investigación educativa.
- (3) Eje teleológico:
 - (a) Vivir para investigar es transformar.
 - (b) Ciencia interesada.
- (4) Eje axiológico:
 - (a) La construcción de un conocimiento fidedigno y humano.
 - (b) Holos axiológico de la investigación.
- (5) Eje metodológico:
 - (a) Recomprensión metodológica.

167


Ahora bien, en el marco de los ejes de sistematización antropo-gnoseo-epistemológico y metodológico, las experiencias de los pensadores educativos revelan el problema del conocimiento como uno de los elementos fundamentales para repensar la nueva investigación científica.

En este sentido, el fenómeno del conocimiento emerge desde las experiencias como una idea-fuerza cuestionadora que nos introduce de manera nueva en la trama de la reflexión epistemológica de la praxis científica, desde nuevas perspectivas que proyectan el camino hacia una investigación científica con carácter conciencial, es decir, que toma en cuenta las dimensiones fundamentales de la condición humana, que dentro de la investigación objetiva no tendrían razón para la validación científica.

La cuestión del conocimiento se desarrolla dentro de un compendio argumentativo de la construcción teórica, que deriva de los ejes en cuestión, esto es descrito en dos claves teóricas que están en estrecha relación trasversal, las cuales se presentan a continuación:

Pensamiento científico renovado

La experiencia sistematizada sugiere como primera tarea desvestir al pensamiento científico de la vieja mentalidad positivista. Es necesario un ejercicio filosófico que provea a los investigadores educativos de nuevas categorías de pensamiento desde donde cuestionar y pensar la trama de la generación del conocimiento, que proyecten el camino hacia una investigación científica encarnada.

Un tipo de pensamiento que desintegra y reducen su objeto de pensamiento a la pura materialidad no comprenden la compleja realidad ontológica del ser relacional en el mundo de la vida. Hace imposible que las experiencias científicas se traduzcan en una comunicación sustantiva de la esencia humana que se conviertan en experiencias vitales para quienes las conocen.

Las experiencias sistematizadas señalan con carácter imperativo un nuevo tipo de pensamiento para la ciencia, con categorías renovadas. Consideran que para empezar alcanzar dicho imperativo categórico se deben tener en cuenta las siguientes consideraciones epistemológicas:

(A) LA CIENCIA ES UNIDAD

La ciencia es una unidad o no será ciencia. Esto conlleva dar un sentido humano a la ciencia. Lo humano se comprende como un conjunto complejo de dimensiones constitutivamente unidas. El reconocimiento del hombre total, como un ser complejo (lo que está tejido junto), es el camino para el que-hacer científico que comporta replantear el espíritu una ciencia unidad y no dividida.

Reconvertir la ciencia y la investigación pasa por reconocer la unidad de la ciencia, pero esto será posible si reconoce primero al ser humano total. No se puede seguir con una ciencia que sólo investiga la dimensión objetiva del hombre, olvidando su esencia subjetiva e intersubjetiva, éste no es sólo materia. La investigación científica debe declarar la unidad del hombre, éste es el primer peldaño, el acto principal de la nueva educación científica.

La superación del divorcio histórico entre las ciencias naturales y las humanas que tienen subsumida a la humanidad en una crisis global y que pone en riesgo al hombre y su mundo, no es cuestión de un plumazo, es una transición generacional que irá ocurriendo en la medida que se conecte con un nuevo tipo de pensamiento que cree en la integración entre las visiones de la ciencia y cree que no hay separaciones gnoseológicas a la

hora de conocer la estructura de la realidad, piensa que no hay separación ni diferencias, ve la unidad de la realidad.

(B) SUPERACIÓN DE LA DUALIDAD SUJETO-OBJETO:

Las consecuencias de la práctica del viejo pensamiento han aca-rrreado un tipo de conocimiento fragmentador. Para poder pensar la prax-ís científica dentro de nuevas coordenadas pasa necesariamente por la superación histórica del dualismo cartesiano. Consideran que es una ta-reña filosófica y pedagógica a la vez.

Filosófica, porque el pensador educativo penetrando y adentrándose en la esencia de la realidad la contempla como una unidad, por la vía subjeti-va o por la vía objetiva. También, pensándola de otra manera, dentro nuevas categorías epistemológicas y de lenguaje que den paso a la comprensión de la unidad. Tal como afirma Bolaños (2015) la primera tarea del pensamiento es comenzar a pensar que no hay diferencia entre sujeto y objeto, ni siquiera para hacer ciencia. Entre ellos hay una relación significativa.

Pedagógica, en los ambientes académicos se debe abandonar la concepción teórica dicotomizadora que permea la ciencia estableciendo que el proceso de producción del conocimiento es fruto de una relación dual, que separa, en categorías gnoseológicas de sujeto y objeto. Sólo es necesario que sea conocida como historiografía de los sistemas epistemo-lógicos del pensamiento filosófico.

No puede haber para la ciencia fronteras entre el sujeto y el objeto, éstos se confunden, es imposible desvincularlos, ya no se comprenden como dos partes, sino como un todo integrado. El mundo para el hom-bre es una unidad y él es sujeto de conocimiento en la unidad, no acepta separaciones en categorías racionalistas.

La tarea educativa y científica se debe orientar a desvestir al pen-samiento científico de la nefasta visión dualista cartesiana para ir cons-truyendo progresivamente un sistema filosófico provisto de categorías epistemológicas de lenguaje que hable en clave de unidad e interrelación entre hombre y mundo, humanidad y mundanidad, subjetividad y obje-tividad. El conocimiento debe ser un proceso que evoca unidad e interre-lación, no lo contrario, donde la realidad y el investigador se comprenden en una relación compleja, dinámica e intercomunicada.

Por este motivo, las experiencias sugieren que sería un gran avan-ce pensar nuevas categorías lingüísticas de comprensión científica para superar la dualidad sujeto-objeto de la tradición científica occidental e ir así caminando progresivamente hacia una nueva relación gnoseológica,



donde ya el investigador no sea sólo (sujeto-causa) el punto de partida del conocimiento a secas de la realidad (objeto-efecto), donde ésta sólo puede ser pensada y construida por él, sin ninguna posibilidad de poder establecer una relación de significatividad con ella.

Tal como expresa Higuera (2016) las categorías lingüísticas del racionalismo absoluto de la ciencia decimonónica son insuficientes. La interpretación científica del mundo a través de un sujeto que lo piensa como objeto, que a su vez él forma parte de ese mundo que piensa, más allá de las fronteras de su subjetividad, del propio sujeto que lo está pensado es imposible desvincularlas del objeto, se afectan y se funden como el óleo en un lienzo.

Por este motivo, los pensadores educativos, desde su experiencia, consideran que es inviable una educación y una práctica científica que niegue la esencia subjetiva y espiritual del hombre en los procesos científicos. Se hacen necesarias experiencias pedagógicas que promuevan nuevas categorías lingüísticas del conocimiento científico que evoquen y denoten la interrelación hombre y mundo, humanidad y mundanidad, subjetividad y objetividad, con un sentido de unidad total, una reivindicación a la otra, ninguna la excluye, ni se excluya.

Ahora bien, tomando como base los aportes de la fenomenología de Husserl (1949), los pensadores educativos, ven en el concepto de “mundo de vida”, *Lebenswelt* (mundo vital), una posibilidad de un nuevo código lingüístico para que la científica piense al hombre y al mundo en categorías de unidad e interrelación, siempre complejas, dinámicas e intercomunicadas. En cuanto que la idea de mundo depende de un sujeto que la constituye y remite a un sentido de un conjunto de sus dimensiones constitutivas que marcan la forma de hacer y pensar de los seres humanos.

La categoría mundo de vida, como nueva categoría lingüística, brinda la posibilidad de una forma nueva de ver los procesos del conocimiento. Ofrece una visión de totalidad y unidad. El mundo de vida no se puede desvincular, ni fragmentar, es una unidad de conjunto de todas sus dimensiones que configura la esencia humana, ser y quehacer. La noción ofrece la posibilidad de comprender la unidad esencial entre el hombre y el mundo, entre los hombres entre sí y con el mundo desde sus mundos de vida. La noción husseriana introduce a los sujetos en relación y en alteridad, es decir, según el propio Husserl (1979):

El sentido de ser mundo objetivo se constituye sobre el trasfondo de mi mundo primordial en muchos grados. Como primer grado hay que destacar el grado de la constitución del otro o de los otros en general, esto es, de los egos excluidos de mi concreto ser propio [...]. Lo extraño

en sí primero (el primer no-yo), por tanto, es el otro yo. Y esto posibilita la constitución de un nuevo ámbito infinito de lo extraño, de una naturaleza objetiva y de un mundo objetivo en general, al que pertenecen todos los otros y yo mismo. Está implícito en la esencia de esta constitución, que se eleva a partir de los puros otros [...], el hecho de que los otros para mí no permanecen aislados, sino que, por el contrario, constituyen [...] una comunidad de yoes, que me incluye a mí mismo, como una comunidad de yoes que existen los unos con y para los otros, y en última instancia una comunidad de las mónadas, en cuando comunidad que [...] constituyen el mundo uno idéntico (p. 172).

La noción mundo de vida permite superar el racionalismo absoluto, en cuanto permite pasar de la idea tradicional de la generación de conocimientos a la generación de saberes. Se desestrechan los planteamientos del racionalismo cartesiano dando paso a la comprensión desde el hombre total, donde éste ya no ve al mundo en categorías dualistas. Esto es posible porque el código lingüístico que subyace en el concepto mundo de vida permite ver al hombre de piel, de carne y hueso, que se alegra y sufre, que trabaja y disfruta, que vive y sueña, que nace y muere, etc., acercándonos de diferente manera más al ser de los seres humanos, a la cotidianidad.

Hablar de mundo de vida es hablar de cotidianidad. La categoría mundo de vida es una nueva fuente más rica, compleja y vivencial para pensar los procesos del conocimiento. Que ahora no pueden ser sólo de generación del conocimiento sino también de generación de saberes. La cotidianidad brinda esta posibilidad, pensar el conocimiento como saber, el ser cotidiano del hombre que vive y se comunica en clave de saberes.

Por esta razón, los pensadores educativos creen en la categoría mundo de vida como nuevo escenario gnoseológico de generación de teoría, en donde la investigación se embarca dentro de un proceso de comprensión fenomenológica de las dimensiones constitutivas que configuran el mundo de vida, que han dado origen a los saberes y que son fuentes de nuevos saberes.

(c) EL TETRAGRAMPATRON EPISTEMOLÓGICO

Dentro de una racionalidad que reconoce la condición humana emergen las categorías de pensamiento para pensar el fenómeno del conocimiento en el proceso de la investigación científica, como son fundamentalmente cuatro: la subjetividad, la intersubjetividad, la cotidianidad y los saberes como elementos fundamentales que conforman el nuevo

patrón epistemológico, todos necesarios pensar y desarrollar los procesos de investigación.

- La subjetividad, como dimensión esencialmente humana, es una forma de conocimiento. Es camino de teorización y método de observación científica. Es una fuente de conocimiento que se origina en las vivencias, es profunda y no está atada a ningún método y es la vía para superar la dualidad deshumanizadora de la escisión sujeto-objeto que pervive en la ciencia. Por esta razón es la posibilidad de una ciencia más humana, donde es posible que el hombre se comprenda como sujeto que forma parte del mundo y se reconozca también en el otro, que es para éste una unidad orgánica del conocimiento.

La experiencia sistematizada sugiere que la nueva racionalidad científica de carácter conciencial se construye sobre la base de la subjetividad, permite superar los obstáculos impuestos desde el objetivismo científico. La subjetividad introduce a la racionalidad científica en el terreno de lo fenomenológico, el conocimiento del *fainoumenon* interno, conciencial y vivencial del hombre. La subjetividad se constituye en causa originante de una nueva recreación de la actividad científica.

El investigador no puede deslastrarse de la subjetividad. Le introduce en mundos inexplorados hasta ahora para la ciencia. Permitiendo apreciar profundamente el espíritu humano y el espíritu del mundo hasta ahora irreconocible por la ciencia objetiva. Lo adentra en una ciencia de carácter conciencial que hace de lo humano, de lo cotidiano, lo espiritual, lo inmaterial, lo cultural, lo social, lo vivencial y lo experiencial sus contextos más preciados de pensamiento.

La subjetividad se constituye en un método de teorización vivencial, como una necesidad existencial, que, al no poderse deslastrar de ella, es el medio natural para atrapar la esencia de las vivencias que experimenta el espíritu humano de la encarnación con el hombre concreto. Es la fuente de la comunicación fenomenológica, introduciendo a la ciencia en los principios de un nuevo lenguaje y de las nuevas categorías del discurso científico. Es así, que la subjetividad permite pasar del conocimiento en general al reconocimiento de los saberes y los mundos de vida como categorías epistémicas nuevas, estableciendo novedosas y dinámicas formas de relación gnoseo-epistemológicas.

Por esta razón, admitir e incorporar a la subjetividad en la escena de la actividad científica conlleva a tomar en cuenta los nuevos referentes epistemológicos de una ciencia conciencial para pensar y comunicar el problema de la esencia del conocimiento. La subjetividad permite mostrar el fenómeno, las cosas que ella considera esenciales comunicar, en

cuanto reflexión de un individuo dotado del elemento subjetivo en la apreciación de su realidad. La subjetividad ve internamente, fenomenológicamente las propias vivencias y las describe con su particular lenguaje vivencial que depende de la cotidianidad y del particular mundo de vida. El discurso de legitimación de la ciencia subjetiva ya no explíca en clave matemática, sino que se comunica en clave fenomenológica hermenéutica.

- La intersubjetividad, desde ésta el investigador se comprende como un ser relacional, de la alteridad, de la complementariedad. Se constituye en una herramienta para profundizar en la realidad, en una actitud científica, en vista que la pluralidad de visiones de los investigadores encuentra en la complementariedad un camino abierto para que puedan intervenir y hacer aportes significativos a los procesos de construcción del conocimiento, dando pie a una ciencia más unida y comunicada a través de esfuerzos interdisciplinarios, multidisciplinarios y trasdisciplinarios.

La intersubjetividad, lega posibilidad de la alteridad para un diálogo fructífero y enriquecedor entre los investigadores, sea cual sea su visión de ciencia y su particular área disciplinar del saber, pues, los abren a nuevas y diversas formas de ver sus procesos particulares de investigación.

- La cotidianidad es fuente de científicidad, hasta ahora no tenía ningún significado para la racionalidad positivista. La nueva ciencia, que está por nacer, de carácter conciencial, reconoce y asume la cotidianidad. La cotidianidad es fundamental para hacer la nueva ciencia porque es el día a día de las personas, es la fuente de sus vivencias, es el ser de las personas. En ella se configura y expresa el ser del hombre concreto, donde lo esencialmente humano es científico. La cotidianidad es parte del credo de la vida del investigador que aprecia desde la subjetividad una investigación científica vivencial. Reconocer la cotidianidad conlleva a una mayor apreciación del ser del hombre concreto desenvolviéndose en su mundo de vida.

La cotidianidad es el mundo de vida, permite ver al hombre de piel, de carne y hueso, que se alegra y sufre, que trabaja y disfruta, que vive y sueña, que nace y muere; acercándonos de diferente manera más al ser de los seres humanos. La cotidianidad es el ser de una investigación científica vivencial. La cotidianidad es el ser de las personas, incluidos el del investigador, permite ir más allá porque les hace entrar la dimensión frontal de su vida en cuanto punto de partida de las inquietudes y procesos de investigación.

Es en la propia cotidianidad que se vive a diario donde se encuentra un caudal de significados que configuran el ser de la condición humana

en su relación con el mundo. Justamente, la búsqueda de la comprensión de sus significados se constituye en un piso para la investigación y para la búsqueda de una filosofía de la cotidianidad.

La cotidianidad es la clave de una comunicación fenomenológica, de una comunicación que se expresa en clave subjetiva, es decir, de la comunicación del *Da-sein*, del ser del hombre concreto que se expresa a través de los saberes. El ser cotidiano del hombre vive y se comunica en clave de saberes, son la expresión epistemológica del ser, siempre sometido por la misma cotidianidad a una incertidumbre dinámica. Es así, que la cotidianidad se convierte en una fuente de investigación de los nuevos saberes científicos.

- Los saberes son la expresión gnoseológica del mundo de vida del hombre de a pie, de carne y hueso, del ser que emerge y que no puede ser reducido a categorías dualistas o exclusivamente racionalistas.

El conocimiento da paso a los saberes que son en un sentido total la expresión significativa particular-local de todas las dimensiones constitutivas que marcan la forma de hacer y pensar de los seres humanos que se configuran en sus mundos de vidas y de la interrelación con otros mundos de vida. Los saberes son la expresión epistemológica del ser y del hacer del hombre concreto que es producto de la complejidad de su mundo de vida y de la interrelación con otros.

(D) LA NUEVA NARRATIVIDAD CIENTÍFICA:

Caminar por los senderos de un nuevo pensamiento científico significa hacerse de nuevas categorías. La nueva ciencia necesita de un nuevo lenguaje. La investigación y la formación científica carga sobre sus hombros el lenguaje de la ciencia moderna. Es un tipo de lenguaje que se constituye en un límite para aprehender la realidad en su estado natural.

La tarea de los pensadores educativos es adentrarse en la búsqueda de un nuevo lenguaje. De un lenguaje para vivenciar y atrapar el significado de las experiencias. Un lenguaje que nos haga capaces de penetrar en la semiología del mundo de vida del hombre concreto, para experimentar y vivir con él, siendo parte con él de un proceso vivencial cargado de significatividad.

Es necesario un nuevo lenguaje que nos introduzca en una nueva gnoseología, en una nueva relación gnoseológica suficiente para vivenciar, en un lenguaje para atrapar el ser, la esencialidad de los significados para los hombres en su interrelación con sus mundos de vida.

No se debe considerar al lenguaje sólo como la manifestación de los signos lingüísticos en la cotidianidad del ser humano, los signos que

vivencian su actuar y descubren su verdadero ser, son producto de una semiosis interna expresada en gestos, en formas de vestir, en formas de actuar, son una serie de signos que pertenecen a distintos códigos (Eco, 1986). Es en esa cotidianidad donde surge la verdadera investigación, la cual es una riqueza inmensa de signos que manifiestan diversos sintagmas que pueden ser leídos en las diversas combinaciones de sus categorías que no solo son gramaticales.

Son combinaciones que surgen de diversos paradigmas acordes a la clasificación de categorías de diversos códigos que son producto de un análisis subjetivo que se contextualiza en su mundo de vida en relación con otros mundos de vida con los que interactúan y hay una convencionalidad de signos y de códigos que le permite interactuar y comprender la realidad en la que está inmerso.

El lenguaje es para la ciencia la posibilidad de una nueva narratividad científica, no habrá posibilidad de una ciencia nueva si no se introduce en la dinámica de las leyes del lenguaje. La investigación debe buscar en la cotidianidad y la subjetividad del hombre concreto las reglas configuradoras del código lingüístico y de otros códigos, que determina las distintas funciones de los juegos del lenguaje, por el cual éste genera sus saberes y el significado para su vida.

El problema del lenguaje es determinante para el investigador educativo. Éste debe ser un hermeneuta. Debe hacer uso de la hermenéutica como una práctica fascinante porque le introduce en un proceso de la comunicación fenomenológica-encarnada, de la significatividad más profunda del espíritu del hombre.

De la metodolatría a la metodología científica

El método positivista ha sido una limitación para comprender los problemas esenciales de la humanidad, no se ajusta del todo a los grandes problemas espirituales y esenciales que nos aquejan. La metodología tradicional es un obstáculo para penetrar y resolver los problemas sustanciales que no configuran los elementos para la felicidad del hombre y restablecer la armonía planetaria perdida.

Los caminos epistemológicos del contexto actual han dan lugar a muchas iniciativas y experiencias que purgan por un cambio y reconstrucción del significado de los procesos de investigación, propios de la dimensión metodológica. Unos apuestan por destruirlo (metodoclastas); otros, por la de reconstrucción y recreación novedosa del método; otros, por la construcción de un nuevo método y; otros, los más reaccionarios,

el no método, para éstos últimos, sin método, la investigación es un proceso espontáneo descubrimiento del mundo, de las cosas y de los senderos de la investigación.

Estas iniciativas novedosas purgan por un cambio de significado y de reconstrucción de la dimensión metodológica que sólo son posibles desde la nueva mentalidad. Sin el reconocimiento de la nueva mentalidad será imposible superar la lógica instrumental a la que está sometida la investigación científica, e incluso hasta complementarlas. La metodología seguirá siendo hasta ahora es, la camisa de fuerza para desarrollar la investigación y el criterio hegemónico de validez científica.

Los esfuerzos e iniciativas metodológicas de la contemporaneidad científica son los primeros pasos de conversión de la investigación, de volver a sus bases, de dejar atrás ciertas prácticas y categorías impuestas que han conducido a la investigación científica por caminos que la alejan de la realidad. Por tanto, las experiencias sugieren abandonar la idolatría por el método positivista y todo lo que ha conllevado de copia e imposición.

En este sentido, es necesario superar el monismo metodológico, el excesivo recetismo y esquematismo que mucho mal ha hecho, desprestigiando la razón científica del método como un camino siempre novedoso, creativo y axiomático. En este orden de ideas, la experiencia de los pensadores educativos considera que es necesario reaccionar contra la rigidez e imposición metodológica. La metodología no es el componente, ni el aditivo principal dentro de la investigación. La metodolatría no puede seguir siendo el camino para una investigación significativa y un conocimiento científico sólido. La sola lógica de la metodología instrumental es insuficiente.

Ahora, desde esta perspectiva, en estos momentos coyunturales y de cambio dentro del pensamiento científico, que se ve favorecido por la puesta en escena de las nuevas corrientes de pensamiento de carácter cualitativo, en el tránsito de una mentalidad a la otra, urge abandonar la lógica y la metodología instrumental para dar más importancia a la originalidad y creatividad de los investigadores. Que permita a éstos vivenciar e integrarse con la realidad de investigación, preliminar y originalmente, para luego construir el método.

Por esta razón, la nueva mentalidad brinda a la investigación científica no sólo una nueva forma de pensamiento, sino también, múltiples y diversos caminos para desarrollarla. La racionalidad nueva adentra a la nueva ciencia no sólo por senderos inexplorados, sino también en una nueva manera de pensar, de ver y de sentir la investigación. Recrea un estado de nueva concienciación de los procesos metodológicos, es así, que la dimensión metodológica sufrirá cambios, proporcionando a la ciencia

nuevas y sorprendentes maneras de acercarse a las realidades, permitiendo entenderlas de mejor forma; es decir, nuevas maneras más vivenciales y originales para comprender viviendo, más cercana y hasta, si es posible, integrarse a la realidad de manera exploratoria, previa y preliminarmente a cualquier construcción metodológica formalmente hablando.

Desde esta perspectiva, consideran los pensadores educativos, los procesos metodológicos de la investigación científica son siempre previamente más una *praxis* donde prima la creación científica; es decir, son un ejercicio filosófico-vivencial de apropiación carácter epistemológico y ontológico de las realidades de reflexión científica. Por esta razón, el método se comprende como un ejercicio de creación científica, nunca de copia ni de imposición, que se ajusta a la naturaleza de la realidad objeto de las vivencias y pensamientos del investigador científico.

El método, como creación científica, es una reflexión profunda de carácter epistemológico y ontológico. Es una encarnación necesaria entre el investigador y la realidad de reflexión científica cuyo fruto es una manera particular, no definitiva, de calzar procesos de investigación y conocimientos significativos. Es así, que el método es importante, en cuanto es una construcción científica, ya que en él se vinculan las características, las condiciones, el contexto, y todos los elementos particulares de la realidad e intenciones de los actores involucrados en el proceso particular de estudio que se esté realizando.

Los procesos científicos dentro de la investigación son fundamentales, hay que tomarlos en cuentas, pero no pueden surgir de una “receta de cocina”, ni ser una fórmula construida artificialmente quien sabe dónde. En el camino de la investigación los procesos metodológicos tienen que estar acordes, calzar y vincularse con la realidad que preliminarmente están viviendo los actores científicos involucrados. Éstos, después de haber sentido y experimentado con todos los sentidos, deciden cómo la van a desentrañar, a desvelar y dar a conocer.

Entonces, la dimensión metodológica es una dimensión dependiente y adjetivada a la triada de dimensiones onto-antro-epistemológica, es decir, de las vivencias, las experiencias y del discernimiento que hagan los investigadores científicos de la realidad motivo de su pensamiento y de su estudio. Hay una vinculación concomitante entre las dimensiones filosóficas de la investigación a la hora de pensar el cómo de la investigación, es decir, las vivencias de los investigadores y el método van siempre unidos, donde las primeras son la razón de éste, es decir, la dimensión metodológica de la investigación se comprende que está adjetivada a la dimensión ontológica.

En este sentido, la metodología ya no puede ser vista como una limitación, como un obstáculo cargado de procedimientos de legitimación científica, que dicen hasta dónde se puede llegar, dónde violarlos constituiría un voto. Por el contrario, la metodología es una creación científica genuina que contribuye a ampliar lo que fueron los procesos preliminares de las vivencias y de comprensión de la realidad de estudio científico. Debe servir para imbuirse más aún dentro de la misma, donde se está inmerso para penetrar en ella de verdad; es decir, para vivirla, para experientiarla, para sentirla, para gozarla, para disfrutarla, etc. Entonces, adquiere sentido el método como creación científica, en cuanto ejercicio de consustanciación con la realidad de estudio.

Esto constituiría un avance, ya que la creatividad, en cuanto ejercicio axiomático, y no un invento de la imaginación o manipulación de la realidad, ha estado execrada de la investigación científica. La creatividad científica ha constituido una deficiencia. Por ello, la creatividad científica en su sentido genuino debe estar presente para rescatar lo que se obvió en la vieja mentalidad y se debe obtener de la nueva, que no es otra cosa que la complementariedad metodológica. Los excesos de la lógica instrumental, en nombre de la objetividad científica, resquebrajaron la realidad y al hombre al punto de separarlo en compartimientos estancos para estudiarlos, lo cual llevó a una separación y ruptura de la ciencia. En este orden de ideas, recuperar la creatividad puede ser un motivo para tender puentes de comunióñ entre las ciencias humanas y las ciencias objetivas, a partir de una praxis de complementariedad metodológica.

Desde esta perspectiva, los pensadores educativos, consideran que la creatividad científica viene a conformarse como un ejercicio y una virtud necesaria de la nueva lógica científica, abriéndola a una gama infinita de posibles senderos epistemológicos y metodológicos. La creatividad no se puede obviar, es componente básico de los procesos metodológicos de la investigación, en cuanto se constituye en un ejercicio filosófico de racionalización de la investigación ya que permite trascender el excesivo recetismo objetivista, buscando por todas las formas posibles unos procesos de investigación más reflexivos, que hagan de éstos una experiencia marcada por la ponderación metodológica y no por la simple imposición artificial. Además, la creatividad en cuanto virtud científica brinda y apertrecha al investigador de la posibilidad de quebrar el discurso escisionista, que tanto mal nos ha hecho, introduciendo las experiencias científicas dentro de la dinámica de un nuevo lenguaje integracionista de las visiones de la ciencia.

La creatividad científica establece el equilibrio entre la rigurosidad y la flexibilidad metodológica, agregando a la dimensión metodológica de la investigación un nuevo significado a su sentido de científico, evitando así cualquier riesgo de metodolatría o libertinaje metodológico.

Consideraciones finales

Las experiencias sistematizadas ven en la nueva metáfora del pensamiento que se está gestando un viraje filosófico y educativo de la comprensión y aplicación de los procesos de investigación científica educativa. La ciencia del futuro debe ser más cercana, más encarnada para que haga emergir nuevas y diversas formas de leer y pronunciar el universo, es decir, de vivenciarlo, comprenderlo y comunicarlo.

La investigación encuentra un replanteamiento epistemológico de su praxis en la ontología y la antropología, el quehacer y la preocupación científica se adentra en el descubrimiento de las fuentes que producen la investigación. Es desde las vivencias vitales que experimenta el hombre en su relación con el mundo y el significado que otorga a éstas lo que constituye el nuevo horizonte del quehacer de la ciencia. Ahora, es la relación del investigador con el investigado, del investigador con el mundo y del mundo con el investigador, es una unidad indisoluble. Entonces la ciencia se funda en la verdad vital del hombre, que emerge del mundo de la vida y que es irreducible a la racionalidad científica.

La preocupación científica no es ni el sujeto ni el mundo-objeto, sino el mundo vivido por el sujeto. La ciencia se vuelve fenomenología, que recupera con la subjetividad el valor onto-epistemológico de la investigación, la regresa a sus fuentes, la retorna a su espíritu original. La metodolatría ya no es la salida para una investigación con conocimiento significativo (Feyerabend, 1970).

La investigación científica se vuelve praxis fenomenológica, subjetividad radical (Marías, 1999), en un giro que reposiciona a la ciencia en su posición original. Se descentra de los *a priori*s de la ciencia moderna, planteando un viraje filosófico y científico, para encontrar su sentido y su nuevo quehacer en la subjetividad trascendental, en cuanto capacidad metafísica del conocimiento del ser factico, de su mundaneidad (Heidegger, 1972). De este modo, la subjetividad es una manera de conocer y a su vez es un camino metodológico, de hacer ciencia, que le reintegra a su perspectiva perdida, la humana (Gajate, 2003).

Desde la subjetividad se afrontan los problemas científicos dentro de su sentido global y de complejidad. La subjetividad se constituye en un radical cuestionamiento de la ontología clásica, atacando su línea fundamental: la estructuración de la realidad en torno a la escisión sujeto-objeto. Ahora el problema del conocimiento es ontológico y lingüístico, no sólo gnoseológico.

Los procesos científicos se vuelven más encarnados, centrados en el mundo de vida tal como son vividos, descentrando a la investigación de la visión objetivista que desvincula al investigador de la realidad objeto de pensamiento. La pregunta científica centra su atención en el problema de la existencia humana, en el carácter onto-antropológico, es decir, el *Da-sein*, el *ser-allí* y no el *Weseinser-fuera de sí* (Salcedo, 2011), el hombre es un ser dinámico que desde sí es capaz de manifestar y comprender el ser.

Se da paso al lenguaje de la comunicación fenomenológica. Con categorías lingüísticas y de pensamiento renovado. La nueva ciencia es objetivación del lenguaje de la subjetividad, de los saberes vitales y cotidianos. La investigación científica encuentra el camino de la descripción de los contenidos que estructuran el significado de la existencia, de la objetivación de la vida, del espíritu encarnado. La investigación se vuelve una fenomenología hermenéutica, es decir, una hermenéutica de la comprensión del lenguaje de la vida humana en su mundaneidad y facticidad (Heidegger, 1972). Es la base del conocimiento significativo, existencial, cotidiano y de los saberes, en cuanto objetivación del ser (Salcedo, 2011).



Bibliografía

BARRERA, Marcos

2010 *Sistematización de experiencias y generación de teorías*. Caracas: SYPAL.

BERMÚDEZ, José

2015 *Teoría epistemológica humanista y científica de la praxis de la investigación educativa a través de la sistematización de experiencias*. (Tesis de Grado no publicada). Universidad Pedagógica Experimental Libertador del Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara”, Maracay.

BERMÚDEZ, José, & GARCÍA, Jean

2008 Congruencia epistémica de los trabajos de grado, entorno a los paradigmas que articulan la investigación socio-educativa de la Maestría en Educación, Mención Educación Superior, de la UPEL Maracay. *Entretemas*, 10, 89-119.

2016 El lenguaje como problema en la investigación socio-educativa. *Sophia*, 20, 139-159.

BOLAÑOS, Robert

2015 Elementos de hermenéutica y fenomenología. *Sophia*, 19, 25-46.

DELGADO, Flor

- 2011 *Paradigmas y retos de la investigación educativa. Una aproximación crítica* (2a. ed.). Mérida-Venezuela: Consejo de Publicaciones de la Universidad de los Andes.

DÍAZ, Holger

- 2015 La hermenéutica como método para comprender la colonialidad del sujeto de Abya Yala, *Sophia*, 19, 48-69.

ECO, Umberto

- 1986 *La estructura ausente*. Introducción a la Semiótica. (3a. Ed.). Barcelona- España: Editorial Lumen.

FEYERABEND, Paul

- 1970 *Contra el método*. Barcelona-España: Folio

FLORES, César

- 2005 *Investigación educativa*. [Documento en Línea] Recuperado de <https://goo.gl/e4cMv3> [21-01-2015].

FOUCAULT, Michel

- 1968 *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Argentina: Editores Siglo XXI.

GADAMER, Hans

- 1977 *Verdad y método*. Sígueme: Salamanca.

GADOTTI, Moacir

- 1998 *Historia de las ideas pedagógicas*. Argentina: Editores Siglo XXI.

GAJATE, José

- 2002 *Positivismo, utilitarismo y evolucionismos* Nº 15 (2a. ed.). Bogotá: El Búho.

- 2003 *La fenomenología: Husserl* Nº 17 (2a. ed.). Bogotá: El Búho.

GARCÍA, José

- 2000 *La dignidad de la naturaleza*. Granada: Comares.

HEIDEGGER, Martín

- 1972 *Carta sobre el humanismo*. Buenos Aires: Huáscar.

HIGUERA, Edison

- 2016 El Lenguaje educativo en una metafísica no ontológica. *Sophia*, 20, 122- 138

HUSSERL, Edmund

- 1949 *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. México: FCE

- 1979 *Meditaciones cartesianas*, V, § 49. Madrid: Ediciones Paulinas.

KUHN, Thomas

- 1962 *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

LEÓN, Franklin

- 2011 *Teoría del conocimiento*. Valencia-Venezuela: Dirección de Medios y Publicaciones de la Universidad de Carabobo.

LYOTARD, Jean-François

- 1987 *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.

MARÍAS, José

- 1999 *Historia de la filosofía*. Madrid: Alianza Editorial.

MARTÍNEZ, Miguel

- 1997 *El paradigma emergente*. México: Trillas

181



MÁRQUEZ-FERNÁNDEZ, Álvaro

- 2011 De la razón sensible a la pasión afectiva. En Valera-Villegas, *Formación de la sensibilidad filosófica, arte, pedagogía*. Caracas: Decanato de Postgrado de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

MORENO, Alejandro

- 2005 *El aro y la trama. Episteme, modernidad y pueblo* (3a. ed.). Valencia-Venezuela: Dirección de Medios y Publicaciones de la Universidad de Carabobo.

MORIN, Edgar

- 1992 *El método. Las ideas*. Madrid: Cátedra.

- 1999 *La cabeza bien puesta*. Argentina: Nueva Visión.

SALCEDO, César

- 2011 *La imposibilidad de ser otro. Inquietud y autenticidad en Agustín a partir del joven Heidegger*. Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas, Inc.

Fecha de recepción de documento: 1o de noviembre de 2017

Fecha de revisión del documento: 15 de febrero de 2018

Fecha de aprobación del documento: 15 de mayo de 2018

Fechas de publicación del documento: 15 de julio de 2018