



*Sin título*, dibujo serie Figura humana (pequeño formato), 2012 | MARTHA BOHÓRQUEZ

# DESHILACHANDO SOBRE SUELO RESBALADIZO\*

DESFIANDO SOBRE SOLO ESCORREGADIÇO

FRAYING ON SLIPPERY GROUND

Luis Guillermo Jaramillo Echeverri \*\*

*Se aborda la investigación como proceso de configuración creadora en el cual el investigador puede articular las diversidades a partir de una subjetividad que extralimita las ideas formales de lo que es y puede hacer como investigador. Para tal fin, se presentan tres partes: la primera orientada hacia un proceso de formación-en-acción; la segunda, a habitar y constituir la pregunta de investigación; y la tercera, a la capacidad creadora de construcción metodológica. Se propone la conciencia del investigador frente a su práctica como camino para exteriorizar su subjetividad.*

*Palabras clave: investigación, formación en investigación, educación, subjetividad, conocimiento.*

*Aborda-se a pesquisa como processo de configuração criadora no qual o pesquisador pode articular as diversidades a partir de uma subjetividade que excede as idéias formais do que é e pode fazer como pesquisador. Para tal fim, apresentam-se três partes: a primeira orientada para um processo de formação-em-ação; a segunda, a habitar e constituir a pergunta de pesquisa; e a terceira, à capacidade criadora de construção metodológica. Propõe-se a consciência do pesquisador frente a sua prática como caminho para exteriorizar sua subjetividade.*

*Palavras-chave: pesquisa, formação em pesquisa, educação, subjetividade, conhecimento.*

*This article deals with the research as a process of creative configuration in which the researcher is able to articulate the diversities, starting from a subjectivity that oversteps the boundaries of his nature and work. It is made up of three components: the first one is oriented towards a formation-in-action process; the second, to live and constitute the research question; and the third, to the creative capacity of methodological construction. It concludes that the researcher's conscience towards his practice could be the way to reveal his subjectivity.*

*Key words: research, research training, education, subjectivity, knowledge.*

\* El escrito hace parte de los resultados de la tesis doctoral "Investigación y subjetividad: la complementariedad como posibilidad para investigar en educación, 2007". El autor agradece y da crédito expreso a la Universidad del Cauca (Colombia) y a la Universidad de Trás-os-Montes e Alto Douro (Portugal) por la financiación y el apoyo en la realización de la tesis, así como los espacios ofrecidos para discusión de los planteamientos en ésta trazados.

\*\* Magíster en Educación y Desarrollo Humano; Doctor en Ciencias Humanas y Sociales-Educación de la Universidad de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real (Portugal). Profesor titular del Departamento de Educación Física, Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación, Universidad del Cauca, Popayán (Colombia). E-mail: ljaramillo@unicauca.edu.co

## OBERTURA

*El hielo resbaladizo es un paraíso  
para quien sabe bailar bien.*

Friedrich Nietzsche

Pensar la investigación en ciencias sociales implica sacarla de 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 que se plantean con anterioridad. La investigación así cumple con los principios burocráticos del conocimiento en tanto se vuelve rentable para la gran empresa académica (Fuller, 1997 y 2003). Por el contrario, concebir la investigación como acción creadora es asumir el riesgo de sustanciarla con imaginación, juego, afecto y deseo (Jaramillo, 2008); asunción implicativa de un sujeto cognoscente con aquello que quiere observar y sentir como parte de su naturaleza/cultura; junto a las lógicas discursivas del modelo opera también la intuición: conocimiento sui géneris similar al sentido artístico que nos revela que los seres son en sí mismos y no entes refractarios a un sistema de causalidades, un golpe de vista, un darse cuenta de algo de forma inmediata, rápida y profunda (Sierra, 1986). El investigador es alguien que selecciona materiales, otea posibilidades, crea caminos e inventa; pasaría, en palabras de De la Cuesta (2004), a ser el mejor “instrumento” en un proceso de investigación en tanto exterioriza de manera permanente su reflexividad.

En este sentido, la investigación trasciende lo metodológico: acción paradigmática y epistemológica que combina el desarrollo de la estructura de un pensamiento con la lógica interna de los procesos emocionales; la organización del modelo de investigación depende de la comunicación que tengamos con el ambiente, es decir, como un proceso dialéctico de adaptación interna y externa (Ceberio y Watzlawick, 1998). Epistemología proliferante<sup>1</sup> donde el investigador no sólo hace preguntas al mundo, sino que también se piensa y se critica-a-sí-mismo<sup>2</sup>, actitud fenomenológica que muestra

que los humanos no son externos a un proceso, por el contrario, éstos se reconducen implicadamente en medio de éste. Para Merleau-Ponty, “el mundo no es un objeto del cual posea la ley 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” (1957: 213). Por tanto, ésta no es una temática ni un elemento extraño que haya que auscultar con instrumentos cortantes para ver qué posee en su interior. El mundo, más que objeto de justificación o descubrimiento, es realidad en-acción que se percibe crítica y creativamente (Varela, 1998). En consecuencia, el investigador es parte del mundo que desea comprender, no vive enajenado de este último, no actúa *sobre* éste, sino que interactúa *con* el mundo; es ser-en-el-mundo que habita en el sentido<sup>3</sup> mediante procesos incesantes de reflexión al ser uno y a la vez otro (uno-para-el-otro) con aquellos que desea investigar.

Habitar-en-el-sentido exige al investigador exteriorizar su subjetividad en todo momento, es un examinarse a-sí-mismo en medio del proceso de estudio con el fin de comprenderse en las relaciones que establece con los sujetos de investigación, considerados éstos ya no objetos sino absolutamente otros<sup>4</sup>. Subjetividad que reclama una sensibilidad alojada más allá del instinto, más acá de la razón (Levinas, 1977), lo cual le permite tener experiencia y constatación de sí, no a la manera cartesiana del “pienso-existo”, sino desde la vigorosa experiencia de un “yo-puedo”, gracias a la acción fundante de un cuerpo-propio como punto cero de toda orientación (Iribarne, 2009). Por consiguiente, se hablará de una subjetividad-sensible que se hace patente en la inadecuación sujeto-objeto o investigador-investigados; por esto, el investigador no comprenderá al otro en la correlación pensamiento-ser, sino que éste, como absolutamente otro, hará estallar sus cuadros de contenido pensado y podrá hablar “en lugar de prestar sus labios a una palabra anónima de la historia” (Levinas, 1977: 40); de este modo, el investigador no comprenderá para agarrar o asir al otro, sino para ensanchar sus horizontes de sentidos-en-cuanto-vividos en su mundo vital o mundo de la vida<sup>5</sup>. “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: 302). Perspectiva horizontal que desborda los simples

cursos temáticos de “Metodología de la investigación”, pues es imposible contener el horizonte infinito del ser en su multiplicidad relacional a partir del estallido infinito causado por el rostro del otro en su desnudez y vulnerabilidad (Jaramillo y Aguirre, 2010a). Esta excelencia lleva al investigador a un desnudamiento de una estirpe científica que lo tipifica como garante de la verdad, y un desanudamiento de un acostumbrado modo de investigar, que a manera de método, se coloca por encima de las palpitaciones vitales de los investigados.

Con la emergencia de esta subjetividad-sensible, cobran sentido elementos existenciales de un investigador-encarnado: su historia personal como génesis o idea de *investigación*, el encuentro con los sujetos que hacen parte del estudio, el acceso a fuentes de información en relación vital con el contexto local, la constitución-encarnada del problema, la significación vivida de los relatos (que no son descripciones vacías de entes desolados) y las construcciones teóricas como puestas en escena que amplían (no corroboran) el horizonte de significación alcanzado en el estudio. Con estas coordenadas a bordo, el presente artículo traza posibilidades de orientación subjetiva en la formación de investigadores, como un lugar de encuentro donde se logre romper el universalismo de las obras<sup>6</sup>, con el fin de ser *nacimiento* de una interioridad que excede los esquemas de un pensamiento total<sup>7</sup>. Por consiguiente, es una invitación a moverse sobre suelo resbaladizo para que así patinen sus certezas racionales en continuo temor de caer o ser derribadas; esto, gracias a la acción desbordante de una subjetividad que se hace piel, que baila sobre el mismo suelo en gozo e incontinencia incesante de un pensamiento que se flexibiliza bajo la cadencia rítmica de la sensibilidad. “Cuando se comprenda que las estructuras que perduran son precisamente las flexibles y las que se pueden acomodar a los contratiempos, se entenderá la ventaja de la flexibilidad” (De la Cuesta, 2004: 6).

La presente propuesta se aventura a ser una cadencia rítmica de la investigación como un intento por fundamentar los medios de nuestra acción más que los fines o propósitos, pues estos últimos son una opción que siempre va en busca de la perfectibilidad humana (Hannoun, 1995). Para tal propósito, he dividido esta presentación danzante en tres piezas, a saber: la primera, orientada hacia un proceso de formación-enacción,

en el sentido de propiciar espacios y encuentros para la sensibilización de un *conocimiento saborizado* o *cosa-ber*; la segunda, en actitud fenomenológica de habitar y constituir la pregunta de investigación: “Habitando en la pregunta”; la tercera termina con la danza de un investigador que se desborda en capacidad creadora para confeccionar su propia ruta de investigación: “Jugando a inventar modelos y diseños”. En cada una de estas piezas están los gérmenes corpóreos que invitan a deshilar texturas que obturan la investigación como algo rígido y difícil de comprender.

### PIEZA I. FORMACIÓN-EN ACCIÓN: POR UN CONOCIMIENTO SABORIZADO

Los programas curriculares universitarios no son el centro del proceso educativo, sino posibilidades para que el sujeto de la educación encuentre los prismas coloridos de la vida y no sólo el color de la intelectualidad. Al estudiante en la Universidad le asiste una formación ética que “no es un simple discurso de buenas maneras sino de obsesión por el otro hombre, no encerrado en su género (humanidad) sino otro (*autrui*) que se impone a mí y llega de modo traumático, dejándome sin capacidad de opción” (Jaramillo y Aguirre, 2010b: 4); este desafío, planteado por Levinas en *Totalidad e infinito* (1977), coloca en evidencia el ocultamiento del ser por la filosofía primera: “La verdadera vida está ausente”, frase que repite años más tarde en entrevista con Philippe Nemo al colocar la subjetividad —de manera radical— como rehén del otro: “Pero la humanidad de lo humano —la verdadera vida— está ausente” (1991: 3). Estas apreciaciones dejan traslucir la ausencia de una humanidad que se opaca tras los formalismos teóricos de las ciencias humanas; para éstas, la formación vendría a ser el dispositivo de enseñanza ideal que permite la adecuación entre un contenido pensado y el pensamiento axiomático del pensador<sup>8</sup>; juego de luces donde la formación alumbró la totalidad englobante del ser en la relación mismo-otro. Si es así: ¿qué es entonces la formación? ¿Qué significa formar a partir de una ética y no sólo en conocimientos de habilidades y destrezas?; específicamente, ¿qué implicaciones tiene la formación-en-investigación en una humanidad ausente?

Para Gadamer, la formación permite la alienación de una razón ilustrada con el cuidado y perfeccionamiento

to del talento humano, ideal moderno que tiene como principio formar en el correcto juicio del experto que cultiva sus propias capacidades mentales con el fin de resolver problemas para un mundo que requiere especialistas en el correcto uso de un poder-hacer<sup>9</sup>. La formación es el despliegue de las obligaciones que tiene el sujeto para consigo mismo al no dejar oxidar o petrificar sus propios talentos. Según Gadamer, este ideal —kantiano por demás— se alejó de la vivencia al desconocer las disposiciones inherentes a una experiencia que se *forma* en la interacción. Frente a esta razón capacitante, Gadamer sugiere un sentido de *formación* distinto al adiestramiento del talento y la alienación del experto: “[...] cuando en nuestra lengua decimos *formación* —*Bildung*—<sup>10</sup>, sugerimos algo más elevado y más interior; al modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda la vida espiritual y ética que se derrama armoniosamente sobre la sensibilidad y el carácter” (1993: 86). En esta definición el filósofo añade cualidades —más que capacidades— a la formación: a) la formación va más allá de un poder-hacer; b) la formación no se constriñe y reduce al fortalecimiento de talentos racionales; c) al tener en cuenta la cualidad, la formación acoge la percepción para desbordar la causalidad pensar-ser; d) a la formación le asiste una relación indisoluble pensar-sentir; e) la formación tiene que ver con una ética que se vuelca “melodiosamente” sobre la sensibilidad y el carácter.

Se hablará entonces de *formación* en un sentido distinto al de “dar forma”, moldeamiento que se asemeja a lo que hace el escultor cuando proyecta la expresión a su obra sin la posibilidad de que ésta se exprese desde-sí-misma. Formación que se especializa en la proyección de un pensamiento de luz-englobante que mistifica al formado como alguien que no brilla por cuenta propia, por el contrario, “es luz gracias a los destellos dados por el Mismo” (Jaramillo y Aguirre, 2010a: 179); por consiguiente, el formador alumbra y a su vez oculta el rostro del formado como anónimo en su total ipseidad, presentándolo —al igual que al mundo— como claro y transparente en su obra formada; seguidamente, pasaría a ser objeto de enseñanza anclado a la mismidad del formado bajo el baremo especializado del experto.

Frente a esta invisibilidad, se propone una formación implicativa de relación inextricable entre un cuer-

po-propio y una ética que halla asidero en la relación infinita con un otro sobre el cual el formador *no puede-poder*; mudanza originaria que excede los contenidos pensados del moldeamiento y la modelación, alteración que implica acontecimiento y expresión en procesos de cognición enactiva que se experimentan de manera perceptiva. Para Varela,

[...] la mayor capacidad de la cognición consiste en gran medida en plantear cuestiones relevantes que van surgiendo en cada momento de nuestra vida. Éstas no son pre-definidas 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 (1998: 89).

En la enacción<sup>11</sup>, ni el sentido común<sup>12</sup> ni el contexto son artefactos residuales que se puedan eliminar de nuestra humana manera de vivir, pues el conocimiento se relaciona con el hecho de estar en un mundo que resulta inseparable de un cuerpo-propio, el lenguaje y la historia social; el sujeto está siempre arrojado encarnadamente a él a la manera de un *yo-puedo* en un sentido muy distinto al poder-hacer de la ciencia experimental (Levinas, 1967; Iribarne, 2009). En la enacción, mundo dado y mundo percibido se definen mutuamente y las aptitudes cognitivas se enlazan a una historia vivida e ininterrumpida, tal como una senda que no existe pero que se hace al andar, por tanto, la acción se hace efectiva, enactúa y emerge desde un contexto relacional que nos acicatea a ensanchar nuestros horizontes de vida<sup>13</sup>. En tal sentido, la enacción para un sujeto-investigador implicará al menos dos horizontes de orientación en su proceso formativo.

El primero tiene que ver con la posibilidad que tiene el investigador de interactuar con un mundo que le sorprende, es decir, le agarra en su historicidad al estar coimplicado en éste. Abrirse al mundo posibilita desbordar aquellos conocimientos formales que simplifican la realidad, pues en el mundo vital, según Levinas (1967), existen saberes que no necesariamente tienen una estructura lógica de explicación teórico-formal, más bien, son saberes que tienen que ver con territorios en donde se viven situaciones cuya intención no se reduce al conocimiento, mas sí 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.

Por esto, los saberes que se salen de una estructura teórico-formal no son irracionales ni carecen de organización, son dispersos más no indefinidos. Por lo general, las personas saben para qué sirven las cosas y cuál es su funcionamiento, praxis adquirida mediante usos y desusos que viven en su entorno a manera de *habitus* que se “instalan en estructuras a través de diferencias sociales que son incorporadas con el tiempo, lo que contribuye a su conservación” (Bourdieu, 1991: 241). Pues bien, la identificación de estos saberes otorga al investigador una doble posibilidad: a) la de moverse o patinar con incertidumbre en un caldo nutricio de saberes que no son plenamente identificados por la comunidad científica, y b) el enriquecer los conocimientos propios de la disciplina bajo el hontanar percibido de estos saberes; Carlos Vasco los compara con un iceberg, es decir, de éstos solo se ve una parte sobre el agua, pues en su mayoría están sumergidos en la infinitud de la vida misma, inmersos en pluralidad de sentimientos, intuiciones, gestos e imágenes no tan precisas y claras como los conocimientos<sup>14</sup>.



*Sin título* (detalle), dibujo serie Figura humana  
MARTHA BOHÓRQUEZ

La combinación saber-conocer o cosaber cobra sentido para aquellos que se han dejado permear por un mundo que es más que predicados teóricos. En la consolidación de esta amalgama son importantes las salidas que hacen los investigadores a lugares donde los sujetos comparten saberes que no necesariamente tienen que ver con un conocimiento preciso y verificado; de este modo, tiene sentido el mundo cotidiano de los sujetos: plazas de mercado, comercio informal y comunidades rurales, entre otros, lugares de errancia que son oportunidad para saber (sabor) a qué sabe lo que las personas saben. Gracias a esta amalgama, el investigador degustará de un conocimiento saborizado, pues al final comprenderá que los libros en sí mismos no aclaran la vida, es la vida la que permite aclarar los libros (Yourcenar, 1999). Procesos formativos que poseionan al investigador frente a una realidad que le es imposible comprender sólo desde la teoría. Al respecto, se consideran algunos puntos por tener en cuenta —a partir de un cosaber— en el momento de escoger un tema de investigación:

- Desarrollar procesos de sensibilización perceptual de un saber-conocer donde el investigador pueda encontrarse consigo mismo, por esto, es importante al comienzo tener acercamientos con los sujetos sociales antes de decidirse por la situación por investigar.
- La experiencia juega parte en todo el proceso de formación del estudiante. Es desde una vida experienciada que se genera la motivación de dar inicio a una investigación.
- Existen ideas de investigación que están latentes (no trabajadas) y pueden muchas veces no ser percibidas por los estudiantes, sin embargo, la relación con los docentes puede ayudar a que ellos tengan una línea de trabajo y se apasionen por un tema en cuestión.

La investigación, por tanto, es ese deseo comprensivo por aquello que se entiende poco o no se entiende; moviliza la búsqueda y la reflexión; insaciabilidad por comprender, por buscar lo inquietante; lo infinito de la finitud: “[...] 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” (Levinas, 1977: 58); por ello, se conoce y se sabe lo que se desea<sup>15</sup>, lo cual va más allá de un proceso de acomodación representacional o de necesidad física.



*Vestigios*, monotipo con acrílico sobre papel de arroz, cera de abejas, montado sobre lienzo, 2011 | MARTHA BOHÓRQUEZ

El segundo horizonte tiene que ver con un pensamiento donde está inexorablemente el otro; no se comprende el mundo mediante introspección intelectual, pues con el investigador participan colegas de estudio y la comunidad o grupo que hace parte del proyecto. En consecuencia, no existe la actitud fría de un alguien que produce conocimiento de manera solitaria sin la intervención de los otros. La formación es intersubjetiva, el investigador nunca comprenderá la realidad sino a través de las múltiples miradas que sobre ésta se posan. Miradas que implican ver a los “investigados” en el infinito de su alteridad. Comúnmente, el investigador termina recogiendo información y procesándola en categorías de análisis, y otorgando un sentido a los datos donde queda vedada la humanidad del otro. Entonces: *¿desde qué mirada se plantea la investigación en ciencias sociales para ver al otro no como adecuación sino como absolutamente otro?*

En investigación, es común reducir al otro a paquetes académicos, lo cual crea la falsa expectativa de que es a alguien de carne y hueso que se está investigando, sin embargo, existen negaciones sutiles que conciben

al otro como un producto de investigación. Para Skliar (2006), el otro se puede volver una obsesión de estudio y no una alteridad que se funda en el amor, así: se ve al otro como *exterioridad*, o sea, alguien que se halla fuera de mí; o como *negatividad*: distinto a mí; o como *temática de estudio*, así, no se hablará de *niños/as* sino de *infancia*, *ni de pobres* sino de *pobreza*; también se puede ver al otro como *experiencia banal*, así la experiencia quedará siempre reducida a la mismidad; o ver al otro como el que *le hace falta algo*, es decir, el que no sabe, el necesitado, el limitado físicamente; por último, se puede ver al otro como *lo que se ha hecho de él*, o sea, como un producto del sistema.

En todas estas categorías se presenta una visión maniquea del otro, pues, de algún modo, hay impunidad cuando se habla del otro e inmunidad cuando el otro nos habla. “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” (Skliar, 2006: 256). Responsabilidad por otro que deshilacha los acuerdos comunicativos de la negación; la mirada que se tiene del otro es más que alcanzar conocimiento a partir de consensos en los cuales se garantiza la tan anhelada objetividad; “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” (Levinas, 2001: 109). *¿Cómo entonces es esa relación con el otro?* La principal característica será a través del lenguaje como posibilidad de ensanchar el horizonte de comprensión sin permitir con ello la adecuación mismo-otro.

Se trata de un lenguaje que se hace palabra y que se funda en una alter-corporeidad, expresión que emerge como presencia del mundo sensible más próxima al lenguaje artístico, ya que la conversación en su originalidad funda los conceptos. El diálogo entre los hablantes (investigador-investigado) está inevitablemente confundido con el mundo al que se apunta. Infinitud del lenguaje que tiene en cuenta el gesto; el que habla es su cuerpo y no sólo su voz, por tanto, en el lenguaje con el otro entran en escena la palabra, el silencio, las posiciones del cuerpo... en fin, un cuerpo puesto en relación y no sólo su ruido fonético. Relación apalabrada que excede y deshilacha la jerga propia de la investigación cualitativa: “negociación de relaciones”, “acceso al campo”,

“relación con los informantes claves” y “recolección de información”. La investigación, más allá de ser relación investigador-informante que genera conocimiento, es relación ética y espiritual, pues 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 es el principal reto en la formación, específicamente, en la investigación. Así como en el baile los danzantes se entregan a la música, el sujeto que investiga se entrega en responsabilidad por el otro (Jaramillo, 2006). Al baile le subsiste el acuerdo acompasado de ser dos los que bailan y, sin embargo, cada uno lleva el ritmo en el entendido tácito de que es con alguien que se baila, es decir, se investiga. Sentir el ritmo de la investigación en el gozo apalabrado de la danza, es deshilar la camisa de fuerza que obtura al otro para bailar en el suelo resbaladizo de la no-tematización; lugar asimétrico donde las coreografías son infinitas.

## PIEZA II. HABITANDO EN LA PREGUNTA

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 (Merleau Ponty, s/f: 30). Esta segunda escenificación trata de las posibilidades que tiene el investigador de constituir el objeto de estudio a partir de un habitar en la pregunta. Corrientemente, en investigación la pregunta corresponde a la decantación y precisión del problema, es decir, la pregunta presenta el problema “de manera directa y clara minimizando las distorsiones, ambigüedades e imprecisiones: un problema correctamente planteado está parcialmente resuelto, a mayor exactitud mayor posibilidad de obtener una

solución satisfactoria” (Curcio, 2002: 76). La pregunta, en este sentido, no es interrogación que moviliza al investigador a estar en permanente inquietud en su deseo infinito de investigar. La formulación de la pregunta no sólo visibiliza el problema, más allá, es germen o semilla que da vida a todo el proceso de investigación.

El investigador, desde un principio, se hace infinidad de preguntas que lo colocan en incertidumbre e indecisión frente a lo que desea; preguntas emergentes que se resisten al espesor concreto de un proyecto. Como buen investigador, en un comienzo es ambiguo, baila con las ideas, cambia de ritmo, unos días cree saber lo que quiere y otros cree que debe volver a empezar, de hecho, no es la cabeza la que le da vueltas o lo pone a girar frente a una idea, es la pregunta la que mueve su cuerpo en cadencia donde poco a poco va encontrando el ritmo de aquello que realmente quiere. No habitará entonces en *una* pregunta, habitará en *la* pregunta —que es una y muchas a la vez—, bailará con ésta, sentirá el gozo de la incertidumbre y la alegría de la no-concreción, en tanto siente que está ahí: en cuerpo y alma para vivir la investigación. No es desdeñable, entonces, que el proyecto inicie narrando su historia de vida en relación con la pregunta que dio origen a la investigación. Lamentablemente, este inicio no se coloca en el proyecto por ser irrelevante o demasiado “subjetivo” en algo tan “serio” como investigar.

Habitar en la pregunta es posibilitar cómo el investigador se ve en medio de ésta con el fin de percibirla desde aristas y perspectivas que se salen de tiempos y lugares de científicidad absoluta. La pregunta emerge desde tiempos internos y lugares propios, se hace presente en cuanto es parte del investigador y no una indagación ajena a él; ésta llega, emerge de su misma existencia, es percibida constitutivamente para dejar de ser sólo construcción teórica y objetividad neutral. La pregunta es morada: indagación original donde el investigador puede reconocerse a partir de su historicidad; habita en ésta en su propio tiempo-lugar para ser libre y decidir qué camino o ruta metodológica desea en su trayecto-proyecto: ¿cómo habitar entonces la pregunta desde un lugar y un tiempo en la investigación?

Se habita la pregunta desde un lugar en múltiples perspectivas (Merleau-Ponty, 1957). Así como se mira una

casa desde cierto ángulo donde se tienen a disposición los horizontes de las cosas, así también se mira la pregunta desde donde se tienen a disposición el horizonte de realidad experienciada del investigador y los sujetos que son parte del estudio; así como no se puede captar la casa en su totalidad —pues la casa mostraría otra cara en otra dirección—, tampoco la pregunta podría verse en toda su extensión: se tiene, por tanto, sólo una perspectiva de ésta. Por consiguiente, la pregunta no corresponde a la totalidad de la realidad percibida, ésta es más bien posibilidades de avance que van aclarando el caminar del investigador en todo su proceso, o sea, el investigador camina preguntas, se apoya en éstas, avanza tanto como éstas se lo permiten; en medio de la indagación, irá encontrando certidumbre de creencia<sup>16</sup> en la especificidad de un problema que ya no siente ajeno y extraño a su propia vida y realidad. De otra parte, se habita la pregunta temporalmente, es decir, desde tiempos internos que distan de lo universal. Así como la casa se percibe desde un lugar, también se ve desde un presente: las ventanas y las grietas nos hablan de la casa construida por los abuelos, la casa que guarda recuerdos en sus pasillos y jardines; a la casa le asiste un pasado/presente: pasado alterado por el recuerdo de quienes habitaron la casa de los abuelos y presente significado para “extraños” que actualmente la habitan; en últimas, no existe un tiempo absoluto, sino un tiempo de horizontes al ver la casa desde muchas heterocronías. Igual sucede con la pregunta; ésta se mira desde temporalidades vividas, o sea, desde la historia interna del investigador y desde los tiempos propios que son inherentes a los sujetos de la investigación. Pregunta vivida que tiene algo que contar, que se inmiscuye en un presente y lleva al investigador hacia un pasado que le hace vivir el tiempo de la marcha, distinto al tiempo segmentado y cronológico de la medida (Najmanovich, 1994).

La pregunta se revitaliza intercorpóreamente desde distintos tiempos-lugares; ésta no es sólo la concreción de un problema, por el contrario, está presente en todo el proceso de investigación, al ser punto de partida-llegada y de llegada-partida de manera recurrente: encuentro que moviliza al investigador a caminar en lo “probado andando” (Levinas, 1967). Quien investiga en interrogación constante, habitará teorías y escuelas de pensamiento que guardan relación con su tema de estudio, pero también, habitará en su interioridad de

manera reflexiva con el propósito de exteriorizar las disposiciones motivacionales que lo movilizan a interesarse por ciertos temas de investigación. Con la emergencia de la pregunta, empiezan a jugar un papel importante sus afectos por el posible problema y los saberes y conocimientos construidos alrededor de éste. Por tanto, los procesos de reflexividad que hace el investigador son gracias a un habitar continuo en la pregunta; esto, guiado por la racionalidad fundante de una subjetividad que antecede sus pensamientos teórico-formales; a partir de esto, se preguntará qué significa para él ése saber que quiere comprender, y qué relación guarda éste con su vida. De este modo irá refinando el tema y confeccionando la metodología de su investigación.

Un ejemplo de esto se observó en la investigación sobre el cuidado familiar que hizo De la Cuesta en el año 2003; en su estudio, la autora comenta que optó por la investigación debido a ciertas motivaciones: su rol como enfermera comunitaria, el significado para ella como sujeto y la viabilidad de la investigación en términos prácticos; pero lo más importante fue cómo desde su subjetividad fue 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: 3). La exterioridad de su subjetividad y el preguntarse permanentemente sobre qué es lo que quiere comprender sobre el cuidado familiar, fue relevante para refinar su problema de investigación; posibilidades vitales que desafían al investigador a ir más allá de una racionalidad objetiva.

Ahora bien, una vez el investigador ha habitado en la pregunta desde un tiempo-lugar, estará en capacidad de decidir desde dónde puede percibirla mejor con el fin de comprenderse en medio ésta, y a los sujetos implicados en la investigación, es decir, estará decidido a decidir lo que quiere investigar. Sin embargo: ¿qué implicaciones tiene para la investigación una decisión que no se adecua totalmente a los predicados de un proyecto formal?, en otras palabras: debido a que el investigador se ha puesto subjetivamente frente a la pregunta, necesitará tomar decisiones acerca de cómo abordar-

la y precisarla. ¿Qué decisiones entonces deberá tomar el investigador para deshilar las costuras de un problema formal? Para Naishtat (1994), *decidir* proviene del verbo latino *decidere* que significa *cortar, resolver*. Ambas raíces señalan dos ideas: *cortar* remite a una operación puntual e instantánea que introduce discontinuidad; *resolver* presenta una decisión conectada a un proceso que la antecede respecto del cual emerge como resultado. No obstante, la idea de *decisión* en el mundo de la ciencia siempre ha estado ligada a un asunto de corte: 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 e hipótesis formuladas con anterioridad. Para Naishtat, esta reconstrucción se aleja de la percepción ordinaria en que decidir soporta una connotación de *inventividad* y de *creación personal* en contraste con la uniformidad de procedimientos automáticos. 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 (Naishtat, 1994: 140).

En consecuencia, se habita en la pregunta gracias a la exterioridad de una subjetividad movida en lo liminal o al límite, acción sensible y originaria que se complementa con cortes y rupturas que permiten asumir una postura y tomar la decisión de formular el problema por resolver, movimiento incesante donde la pregunta ha encontrado su *morada*, es decir, la fuerza para seguir siendo reflexionada y sazónada con diseños metodológicos propios de un juego más que de un proceso lineal. Esta visión ayuda a decir, junto con Ceruti (1998), que un problema consiste en integrar la subjetividad y la objetividad del enfoque propio. Cualquier criterio y ordenamiento son una cuestión de elección que se efectúa con el fin de comprender mejor una realidad de otra manera fugitiva. El investigador sabe que lleva siempre consigo el “pecado original” de su limitación. Sin embargo, decidir le implicará arriesgarse a vivir *fuera* de las certezas y bailar *dentro* de las incertidumbres, en la configuración del tan anhelado problema de investigación.

### PIEZA III. JUGANDO A INVENTAR MODELOS Y DISEÑOS

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). El modelo son los lentes que guían al investigador en la comprensión o explicación de una realidad, pero también, anteojeras que impiden ver hacia otros sectores desconocidos para éste, restringiendo la posibilidad de ver más allá de lo que se puede ver. En investigación, la capacidad de observar la realidad se sale de los encuadres que ofrecen los modelos existentes, por ello, éstos deben ser abiertos y flexibles hasta el punto de desbordar las explicaciones formales que se tienen de ésta. Lo anterior no quiere decir que las explicaciones carezcan de importancia, lo que se quiere notar es que con éstas existen aspectos cualitativos que participan en la creación de conocimientos y modelos. El error en que se puede caer, es ver las causalidades en la realidad, buscando en ésta las partes de un sistema metodológico afinadas en un modelo mecánico o de sistema.



Serie Vestigios, monotipo (detalle) | MARTHA BOHÓRQUEZ

Si se asume la pregunta como morada, ésta no se resuelve sino a través de modelos creativos que le permiten habitar en su tiempo-lugar y no ser obturada a través de modelos de reacción *lineal, causal o circular*<sup>17</sup>, prediseñados por un método exacto. Lo anterior no significa que los modelos cuantitativos o cualitativos existentes en investigación no sean importantes para ayudar a resolver un problema, tampoco tiene que ver con el debate rampante entre los que preconizan lo cuantitativo y defienden lo cualitativo (Vasco, 2003); lo que se quiere explicitar es que un modelo no se aplica como 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 cómo el investigador conoce las explicaciones epistemológicas de los modelos y sus respectivos procedimientos en la solución de problemas, bajo una lógica explicativa o comprensiva. Por consiguiente, éste se coloca en situación y con intencionalidad respecto a qué tipo de modelo y posterior diseño es más pertinente, y qué cambios heurísticos habrá que efectuar en el intento de solucionar su problema de investigación.

Ahora bien, los cambios que han de sufrir los modelos no son de orden mecánico; no es cambiando las técnicas o instrumentos del modelo ni la forma de acercarse a los sujetos sociales; el cambio es de lógica sistémico-ecológica, en palabras de Morin (2000), de auto-eco-organización, es decir, relacional; esta lógica es entendida como la capacidad de efectuar un cambio de segundo orden que permite una reorganización del modelo como tal y no las partes del modelo en sí. 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 investigador debe adquirir la capacidad de ver coimplicadamente el todo en las partes y las partes en el todo de un modelo determinado; del desorden lógico causado al modelo se puede establecer un nuevo orden y esto sólo es posible colocando en juego su creatividad. En investigación, es la pregunta la que determina el modelo y posterior diseño y no el modelo el que determina la pregunta y el problema. A medida que se va configurando la pregunta, se va creando el modelo y, por ende, su respectivo diseño.

En este orden de ideas, el modelo lleva a un diseño y el diseño permite ajustar el modelo, lo cual quiere decir

que el diseño es abierto, flexible, y permite confeccionar permanentemente la investigación a partir de las decantaciones que va teniendo el problema; los cambios de ritmo en el proyecto permiten diseñar múltiples formas de confeccionar acercamientos, reflexiones, errores, avances y retrocesos; toda una serie de posibilidades creativas utilizadas por el investigador cuando se ha habitado en la pregunta, pues: “[...] 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” (De la Cuesta, 2004: 8).

Siendo así, los diseños asumidos desde un cosaber se confeccionan en el mundo de la experiencia donde el



Serie figura humana, monotipo, 2010 | MARTHA BOHÓRQUEZ

investigador está al tanto de todo lo que acontece en su interior/exterior; el que habita en la pregunta necesita darse cuenta de lo que está haciendo todo el tiempo, lo logre o no (Galindo, 1998). Los diseños abiertos generan espacios hacia una sensibilidad subjetiva, por tanto, se debe respetar la intuición. En la confección del diseño es importante tener en cuenta que:

- El investigador pueda contar su historia interna respecto a lo que desea investigar.
- El diseño se confecciona a base de sortear obstáculos y ponerse en escena frente a situaciones y contingencias del momento; éste se hace emergente durante todo el estudio (De la Cuesta, 2004).
- Diseñar no es hacer procedimientos sobre los datos, para ello existen técnicas e instrumentos; el diseño es una manera de pensar sobre los procedimientos y datos que van emergiendo; aquí es necesario explicitar que no son sólo los datos dados por los sujetos sociales, también son los datos perceptivos que van emergiendo de la subjetividad del investigador; la complementariedad de ambos otorga un sentido: no son procesos aislados.
- Para la elaboración del diseño no se necesita tener sólo una suficiencia metodológica sobre un modelo, se debe tener también un conocimiento teórico-epistemológico de éste.
- En el diseño, el investigador observa los hilos invisibles del contexto que necesariamente guardan relación con las tramas específicas de la realidad comprendida.

Los diseños son una manera de tejer hilos subjetivos que van clareando la constitución de un conocimiento dado por una certidumbre de creencia plausible dentro del campo académico. Por ello, los investigadores deben aprender a jugar con los modelos y los diseños, seleccionar enfoques, considerar múltiples opciones y estar dispuestos a decidir creativamente las invenciones logradas para resolver un problema que sienten como suyo; esto posibilita críticas relevantes, teorías y métodos transformativos que llevan a una investigación crítico-creativa (Giri, 2006); esto depende de la red de relaciones concretas y de los antagonismos de la complementación y cooperación entre los múltiples puntos de vista en juego; danza-juego donde el investigador hace múltiples coreografías que le permiten moverse en el trayecto-proyecto:



*Vestigios IV*, 2010 | MARTHA BOHÓRQUEZ

[...] hablar de juego no es solo la utilización de una metáfora cómoda [...]. El decurso del juego sucede siempre en 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 y 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).

Este juego de invención creativa combina diversos caminos metodológicos, lo cual hace que las posibilidades sean infinitas, lo importante será la opción metamorfoseada que el investigador haga con el problema; esto le impulsará a realizar el juego... su juego. En su jugar, la investigación se vuelve acción natural en la medida que “el vaivén del movimiento lúdico aparece como por sí mismo... como si marchase [sola]. La facilidad de jue-

go, que desde luego no necesita ser siempre verdadera falta de esfuerzo sino que significa, fenomenológicamente, sólo la falta de un sentirse esforzado” (Gadamer, 1993: 148). Asumir la investigación como juego es dejarse abandonar a lo lúdico que ésta comporta: cambiar el “tener que” por el “querer ser” (Jaramillo, 2008).

### CODA. CONFIGURANDO OTRO MODO DE SER EN LA INVESTIGACIÓN

El reto de la investigación es la creatividad: capacidad de *configurar* posibilidades a partir de fuerzas esperanzadoras de avance. Todo conocimiento en su pretensión de englobar al sujeto en su totalidad, envolver en un todo el tiempo vivido, la experiencia y la memoria histórica de los sujetos sociales. Los conocimientos envolventes y teóricos se presentan a manera de fisuras que salen como destellos de luz para crear un conocimiento saborizado. ¿Cómo dejar ver esas fisuras que otorgan otras formas de sentir, pensar y vivir más allá de los “mientes” del conocimiento? ¿Existe un método al respecto? ¿Es posible plantear alguno? Pensar un método en la precisión de unos pasos es intentar vaciar el firmamento del saber en un contenido falaz de adecuación quimérica.

El método son pistas, rastros de pisadas que borran las huellas físicas de la verificación, pistas que confunden los sentidos para hallar sentido a los sentidos,

es decir, sentidos que olfatean problemas, tocan voces y palabras, sienten miradas y gustan (saber-sabor) lo sensible.

He ahí la cercanía con la palabra *configuración*, entendida ésta como deshilar sobre suelo resbaladizo a partir de un proceso crítico-creativo; movimiento en el que el “investigador considera que todo curso de acción reflexivo puede ser ajustable, mejorable, explícito” (Galindo, 1998: 15). Configuración no es “configurar”: adecuar o dar forma al objeto; configuración es un modo de presentarse ante las cosas y los sujetos mediante un proceso que avanza en el ir y venir de la reflexión. En conclusión, los métodos no se conocen: conacen; las técnicas y los instrumentos son posibilidades y las teorías metáforas constituidas tanto objetiva como subjetivamente. El investigador en formación ha de ser consciente de su posicionamiento frente a la naturaleza de su práctica al límite en la investigación y de lo que constituye como conocimiento; hacerlo es el primer paso para exteriorizar su subjetividad. Quién es él como investigador, cómo usa su “mismidad” durante el estudio y cómo emerge su subjetividad son cuestiones medulares en la formación de una investigación cuya finalidad es más un acto de fe individual y colectivo que podemos llamar *metarracional*. El trabajo del investigador exige “por un lado, una reflexión racional sobre los medios y, por otro, una creencia y apuesta al futuro” (Azevedo y Louro, 2006: 21). La subjetividad permite vivir al límite de lo que se hace, pero sobre todo... de lo que se es.



### NOTAS

<sup>1</sup> Entiéndase por *epistemología proliferante* ese movimiento fértil en el que el investigador reacciona frente a los adelantos científicos que se niega aceptar ciega y acríticamente. Lo producido “como científico” por el que hace ciencia debe ser continuamente depurado en procesos subjetivos e intersubjetivos de reflexión (Jaramillo, 2003).

<sup>2</sup> La fenomenología se pregunta por saber “la relación del hombre con su mundo a partir de una crítica-de-sí-mismo; se

diferencia de un método científico natural o experimental en cuanto apertura a un mundo que no le es extraño, pues mientras el científico natural hace una lectura del metro [como medida de algo], el fenomenólogo se interesa por la estructura del sentido-en-cuanto-vivido por el científico, incluyendo las vivencias del mundo pre-científico” (Reeder, 2011: 22).

<sup>3</sup> Para Ortiz-Osés: “El sentido no está ni dado objetivamente ni puesto subjetivamente sino interpuesto de ambas partes,

por cuanto es algo dado en relación al hombre [sic], algo objetivo (objetivado) dicho subjetivamente, sentido medial” (2003: 29). Igualmente, para González: “[...] la subjetividad no es una contraposición a la objetividad sino reconocimiento respecto a que los fenómenos humanos en su dimensión objetiva son subjetivos por su cualidad específica” (2006: 241).

4 Para Levinas, la relación con el otro “es mudanza originaria que se funda en la experiencia y en el tiempo interior que le permiten ser absolutamente” otro (citado en Aguirre y Jaramillo, 2006: 48).

5 Para Husserl, el mundo de la vida o *Lebenswelt* “es el mundo de la experiencia sensible que viene dado siempre de antemano como evidencia incuestionable; mundo pre-dado en la experiencia sensible cotidiana de modo subjetivo-relativo” (2008: 68).

6 Para Levinas, “el sujeto de obras reduce su singularidad a exterioridades que se entregan a análisis y explicaciones causales” (1977: 40).

7 “En la Totalidad se mira al objeto externo y se plasma explicativamente; se carece de la trascendencia por el significado de lo que es el objeto para ese sujeto” (Aguirre y Jaramillo, 2006: 54).

8 Levinas muestra cómo en las ciencias humanas “se impone un formalismo para domesticar la salvaje proliferación de hechos humanos que, abordados en su contenido, nublan la vista del teórico; formalismo que se impone para medir la propia certeza del saber, más seguro de los límites de sus presupuestos axiomáticos que de cualquier axioma” (1998: 81).

9 “Cuando la mente aísla las diferentes relaciones y, de esa manera, las mide y las sopesa, está abriendo la posibilidad de introducir, a voluntad, factores de tipo causal. Por eso, las ciencias modernas no implican tanto una cuestión de saber como de poder-hacer” (Gadamer, 1996: 18).

10 El término alemán *Bildung* (formación) significa también la cultura que posee el individuo como resultado de su formación en los contenidos de la tradición de su entorno (Gadamer, 1993).

11 Francisco Varela fundamenta la enacción en fenómenos como Merleau-Ponty (1970), el cual establece un eslabón

indisoluble entre acción y conocimiento-conocedor-conocido a través de la percepción o fe perceptiva, al sentir 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 cosas” (Aguirre, 2006: 58).

12 Para Peter Berger y Thomas Luckmann, los sujetos comparten un sentido común de la realidad; es la actitud natural de la conciencia, del sentido común, precisamente porque se refiere a un mundo que es común a muchos hombres (1983: 41).

13 Entendido el *horizonte* como “esa panorámica más amplia que debe alcanzar el que comprende, lo cual quiere decir siempre aprender a ver más allá de lo cercano y de lo muy cercano, no desatenderlo, sino precisamente verlo mejor integrándolo en un todo más grande y en patrones más correctos” (Gadamer, 1993: 375).

14 Carlos Vasco (1996) amplía la distinción entre saber y conocer. La raíz latina de *saber* es la misma que de *sabor*; es decir, saberes y sabores están bastante relacionados en la mentalidad latina, cosa que no existe tanto en la mentalidad anglosajona. Los conocimientos están más delimitados, más precisados, más concretos, menos difusos que los saberes, por ello, un saber es más difícil de verbalizar que un conocimiento.

15 Para Levinas, el deseo es absoluto: “[...] se desea 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” (1977: 40).

16 La certidumbre de creencia “es un creer que la unidad intencional autoconfigurante, en las visiones dadas en sí mismas, es del mismo modo que lo visto como realmente existente” (Iribarne, 2009: 59); creencia distinta a credulidad religiosa o ingenuidad latente.

17 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 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).



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. AGUIRRE, Juan, 2006, “La fenomenología como fundamento de las ciencias humanas”, tesis de Maestría, Filosofía de la Ciencia, Programa de Filosofía, Universidad de Caldas, Manizales.
2. AGUIRRE, Juan y Luis Jaramillo, 2006, “El Otro en Levinas: una salida a la encrucijada sujeto-objeto y su pertinencia en las ciencias sociales”, en: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Vol. 4, No. 2, julio-diciembre, pp. 47-71.
3. AZEVEDO, Maria y Miguel Louro, 2006, *A luz viva da Morte*, Braga, Edição do Autor.
4. BERGER, Peter y Thomas Luckmann, 1983, *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.

5. BOURDIEU, Pierre, 1991, *El sentido práctico*, Madrid, Taurus.
6. CEBERIO, Marcelo y Paul Watzlawick, 1998, *La construcción del universo*, Barcelona, Herder.
7. CERUTI, Mauro, 1998, “El mito de la omnisciencia y el ojo del observador”, en: Paul Watzlawick y Peter Krieg (comps.), *El ojo del observador*, Barcelona, Gedisa.
8. CURCIO, Carmen, 2002, *Investigación cuantitativa. Una perspectiva epistemológica y metodológica*, Armenia, Kinesis.
9. DE LA CUESTA, Carmen, 2003, “El investigador como instrumento flexible de la indagación”, en: *International Journal of Qualitative Methods*, Vol. 2, No. 4, disponible en: <[www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/2\\_4/pdf/delacuesta.pdf](http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/2_4/pdf/delacuesta.pdf)>.
10. \_\_\_\_\_, 2004, “Formación para la práctica de investigación cualitativa: algo más que retocar programas”, en: *Revista Enfermería Clínica*, Vol. 14, No. 2, marzo, pp. 111-116. Disponible en: <<http://db.doyma.es/cgi-bin/wdb-cgi.exe>>.
11. FULLER, Steve, 1997, *La comprensión pública de la ciencia: nuestro último pánico moral*, Manizales, Universidad de Manizales/Cinde-Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.
12. \_\_\_\_\_, 2003, “¿Universidades Mac Donald?” en: *Project Syndicate*, disponible en: <<http://www.project-syndicate.org/commentary/fuller1/Spanish>>.
13. GADAMER, Hans-Georg, 1993, *Verdad y método*, Tomo I, Salamanca, Sígueme.
14. \_\_\_\_\_, 1996, “Teoría, técnica y práctica”, en: Hans-George Gadamer, *El estado oculto de la salud*, Barcelona, Gedisa, pp. 13-44.
15. GALINDO, Jesús, 1998, “La lucha de la luz y la sombra”, en: *Técnicas de investigación en sociedad cultura y comunicación*, México, Addison Wesley/Parson, pp. 9-25.
16. GIRI, Ananta, 2006, “Creative Social Research: Rethinking Theories and Methods and the Calling of an Ontological Epistemology of Participation”, en: *Dialectical Anthropology*, Vol. 30, pp. 227-271.
17. GONZÁLEZ, Fernando, 2006, “Subjetividad y subjetividad política”, en: *Revista Colombiana de Educación*, No. 50, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 237-249.
18. HANNOUN, Hubert, 1995, *Comprende L'éducation. Introduction a la philosophie de L'éducation*, París, Nathan.
19. HUSSERL, Edmund, 2008, *Crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*, Buenos Aires, Prometeo.
20. IRIBARNE, Julia, 2009, “Preservación de sí mismo. La paradoja del centramiento descentrado”, en: *Acta Fenomenológica Latinoamericana*, Vol. III, Lima, Pontificia Universidad Católica de Perú, Morelia, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, pp. 55-66.
21. JARAMILLO, Luis, 2003, “¿Qué es epistemología? Mi mirar epistemológico y el progreso de la ciencia”, en: *Revista Digital Cinta de Moebio*, No. 18, diciembre, Universidad de Chile, disponible en: <<http://www.moebio.uchile.cl/18/frames01.htm>>.
22. \_\_\_\_\_, 2006, “Ser sujeto en la investigación: investigando desde nuestra subjetividad”, en: *Revista Colombiana de Educación*, No. 50, enero-junio, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 105-119.
23. \_\_\_\_\_, 2008, “Amor y juego-investigación y deseo”, en: Luis Molineros (ed.), *Orígenes y dinámicas de los semilleros de investigación*, Popayán, Universidad del Cauca, pp. 158-171.
24. JARAMILLO, Luis y Juan Aguirre, 2010a, “Rostro y alteridad: de la presencia plástica a la desnudez ética”, en: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Vol. 8, No. 1, julio-diciembre, pp. 47-71.
25. \_\_\_\_\_, 2010b, “Levinas y las ciencias sociales”, en: *Revista Folios*, No. 31, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 3-19.
26. LEVINAS, Emmanuel, 1967, “Reflexiones sobre la ‘técnica’ fenomenológica”, en: *Descubriendo la existencia con Husserl y Heidegger. Nuevos comentarios*, Madrid, Síntesis, pp.60-72.
27. \_\_\_\_\_, 1977, *Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad*, Salamanca, Sígueme.
28. \_\_\_\_\_, 1991, *Ética e infinito*, Madrid, Rogar.
29. \_\_\_\_\_, 1998, “Prefacio”, en: *Humanismo del otro hombre*, Madrid, Caparrós, pp. 11-17.
30. \_\_\_\_\_, 2001, *La realidad y su sombra, libertad y mandato, trascendencia y altura*, Madrid, Mínima Trotta.
31. \_\_\_\_\_, 2002, *Fuera del sujeto. De la intersubjetividad. Notas sobre Merleau-Ponty*, Madrid, Caparrós.
32. MERLEAU-PONTY, Maurice, s/f, *Elogio a la filosofía. Seguimiento del lenguaje indirecto y las voces del silencio*, Buenos Aires, Galatea/Nueva Visión.
33. \_\_\_\_\_, 1957, *Fenomenología de la percepción*, México, Fondo de Cultura Económica.
34. \_\_\_\_\_, 1970, *Lo visible y lo invisible. Seguimiento de notas de trabajo*, Barcelona, Seix Barral.
35. MORIN, Edgar, 2000, *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa.

36. NAISHTAT, Francisco, 1994, "Racionalidad, determinismo y tiempo en la decisión humana", en: Silvia Bleichmar (comp.), *Temporalidad, determinación y azar. Lo reversible y lo irreversible*, Buenos Aires, Paidós, pp. 140-145.
37. NAJMANOVICH, Denise, 1994, "Temporalidad, determinación y azar", en: Silvia Bleichmar (comp.), *Lo reversible y lo irreversible*, Buenos Aires, Paidós, pp. 12-18.
38. ORTIZ-OSÉS, Andrés, 2003, *Amor y sentido. Una hermenéutica simbólica*, Barcelona, Anthropos.
39. REEDER, Harry, 2011, *La praxis fenomenológica de Edmund Husserl*, Bogotá, San Pablo.
40. SAID, Edward, 2003, *Orientalismo*, Barcelona, Novoprint.
41. SIERRA, Restituto, 1986, *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica*, Madrid, Paraninfo.
42. SKLIAR, Carlos, 2006, "Fragmentos de amorosidad y de alteridad en educación", en: *Revista Colombiana de Educación*, No. 50, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 253-266.
43. VARELA, Francisco, 1998, *Conocer. Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas. Cartografía de las ideas actuales*, Barcelona, Gedisa.
44. VASCO, Carlos, 1996, "Distintas formas de producir conocimiento en la educación popular", en: *Procesos de conocimiento en educación popular*, Santiago de Chile, CEAAL, pp. 5-16.
45. \_\_\_\_\_, 2003, "El debate recurrente sobre la investigación cuantitativa y cualitativa", en: *Nómadas*, No. 18, Bogotá, Universidad Central-Iesco, pp. 28-34.
46. YOURCENAR, Marguerite, 1999, *Memorias de Adriano*, Madrid, Unidad.

