

## CUESTIÓN PRIMERA: SOBRE LA EDUCACIÓN COMO CIENCIA

*Jesús Rafael Briceño Briceño (\*)*

*Dr. Eduardo José Zuleta Rosario*

e-mail: edjozuro@hotmail.com

**(\*)Cursante del Doctorado en Educación Universidad de Los Andes,  
Núcleo Universitario “Rafael Rangel” Trujillo, Venezuela.**

### RESUMEN

El presente artículo, en primer lugar, concibe a la educación como una ciencia humana en su sentido pleno; en segundo lugar, analiza cuatro problemas fundamentales dentro de esta ciencia desde un enfoque filosófico-crítico y los plantea como artículos que responden a un planteamiento unificador. Los problemas discriminados fueron los siguientes: el problema de los contrarios en la educación como ciencia, el sujeto-objeto de estudio de la educación como ciencia, el discurso científico de la educación, jerarquización y vinculación: filosofía, epistemología, ciencia-metodología-método-técnica. Tomando como referencia metodológica y metódica a Tomás de Aquino, se realizó el estudio de la bibliografía y se estructuró el discurso reflexivo atendiendo al esquema de la *Quaestio*; la *Quaestio* ofrece en la parte final, para cada artículo, soluciones a cada situación crítica examinada. Las aproximaciones del estudio giran en torno a la diferenciación de estos problemas fundamentales en la educación y su reivindicación pertinente para el desarrollo de una investigación educativa “agitadora” y comprometida.

**PALABRAS CLAVE:** Filosofía, Epistemología, Educación, Ciencia, Investigación.

## INTRODUCCIÓN

Cualquier reflexión en torno a la investigación educativa debe comenzar por la revisión de las concepciones que subyacen tanto en lo epistemológico y teórico como en lo metodológico del proceso investigativo, en la conjunción con la investigación en ciencias sociales y en el marco de los paradigmas.

## CUESTIÓN PRIMERA

*SOBRE LA EDUCACIÓN COMO CIENCIA*

### ARTÍCULO 1

*EL PROBLEMA DE LOS CONTRARIOS EN LA EDUCACIÓN COMO CIENCIA*

#### DIFICULTADES

1. Parece conveniente pensar que el problema de los contrarios, como argumento filosófico que explica la “realidad” y “lo real” a partir de 2 principios regentes y contradictorios *in se et per se*, se encuentra presente en la concepción de la educación como ciencia. No solamente eso, sino que además parece crear situaciones de constante conflicto que, al arrojarse de extremismos, pudiera culminar en crear situaciones de conflictividad irreconciliables.
2. Pudiera comprenderse la amenaza que encierra adoptar UNA opción (tendencia “monista”, “dualista”, “dicotómica”) ante el vasto océano de la investigación educativa, al circunscribir la educación como ciencia en el campo de la epistemología. En el transcurso de los últimos tres siglos, se ha acentuado preponderantemente el “paradigma empírico-analítico”, ¿existe un impulso de salida desde la investigación educativa contemporánea capaz de superar este *paradigma hegemónico*?
3. ¿Es acaso la INTER-PLURI-TRANSDISCIPLINARIEDAD (Edgar Morin y otros) la *condición de posibilidad* de redimensionar los factores conscientes e inconscientes, perceptibles e imperceptibles, y establecer a la educación como una ciencia?

4. Debido a que los hechos son poli-causales y poli-consecuentes, ¿las preguntas epistemológicas son de razón suficiente para contemplar la educación como una ciencia? Si se concibe el cambio como eje dinámico dentro de los paradigmas, ¿puede estudiarse a la educación como ciencia desde esta perspectiva?

#### POR OTRA PARTE

- Algunas tendencias en la investigación educativa contemporánea han intentado fortalecer a la educación como ciencia desde una “fórmula ecléctica”; esto ha causado una serie de desviaciones epistemológicas que en vez de fortalecer han debilitado el esfuerzo y lo han sometido a consecuencias obligadas (tal es el caso de las combinaciones de métodos de investigación que, por intentar cubrir todas las expectativas de la realidad manifiesta, se han convertido en espejismos, llámense: “investigaciones educativas tautológicas”).
- Las ciencias han establecido, también, los así denominados CRITERIOS DE VERDAD Y CIENTIFICIDAD. ¿Cuáles serían los más convenientes para la educación como ciencia sabiendo que su objeto y sujeto de estudio es el hombre? ¿Puede erigirse una ciencia sobre el autoanálisis del objeto de estudio? ¿Puede calar la frase: “el hombre formando al hombre”?
- Si la educación es una ciencia, ¿cómo pueden trabajarse sincrónicamente las cosmovisiones, los presupuestos subyacentes y los intereses cognitivos?
- Si el estado de las cosas parece ser o es “el-estar-siendo”, ¿los principios de “razón necesaria” y “razón suficiente” de la lógica asumen nuevas dimensiones en la educación como ciencia?
- Al analizar el concepto de ciencia (conjunto de juicios sobre diferentes sucesos, un sistema de juicios, pero no un sistema de sucesos. El primer sistema ha recibido el nombre *ciencia*, el segundo *objeto de ciencia*; Zuleta, 2009) ¿puede establecerse el problema epistemológico planteado por Descartes sobre el PUENTE que garantice la certeza sobre los razonamientos científicos (que para nosotros serían RAZONAMIENTOS CIENTÍFICOS EDUCATIVOS)?
- Aristóteles establecía un “justo medio para la universalidad de las observaciones”. Siendo el ser humano sujeto y objeto de la educación como ciencia, ¿hacia dónde puede inclinarse la balanza de la investigación

educativa?

- ¿Es la educación como ciencia capaz de no tener método único? ¿Es la educación como ciencia algo que escapa a la factualidad? ¿Es la educación como ciencia algo “sin cierres”, sin conclusiones? ¿Es la educación como ciencia capaz de librarse de los dogmatismos investigativos y de los preceptos que la han “crucificado”? ¿Es la educación como ciencia capaz de dejar de ser vista como docencia, como pedagogía simple? ¿La educación como ciencia rompe el mito de la ciencia en cuanto que la ciencia busca establecer siempre certidumbres, establecer finalidades? ¿Es la educación como ciencia la superación de la “pandemia de la ciencia” para convertirse en “panóptica”?
- Parece pertinente que en la educación como ciencia el educador asuma papeles de investigación científica, presentarse como un “educador-investigador científico”; educadores que se presenten con aproximaciones y no con “totales”, educadores que se presenten como “humildes maestros” y no con totalidades.

## RESPUESTAS

1. El “principio de los contrarios” se encuentra presente en la educación como ciencia ya que se puede interpretar como el “dínamo” de toda la realidad que atañe estructuralmente al ser humano. En este sentido, al asumir cualquier de los “dos extremos” en el análisis del sujeto y objeto de la educación como ciencia estaríamos entrando en la dinámica sempiterna de la epistemología.
2. Al asumir “un” método para la educación como ciencia no se está circunscribiendo a un solo enfoque; por el contrario, estamos exponiendo a la educación a dialogar con todas aquellas ciencias que le contribuyan a estudiar su objeto: el ser humano en formación permanente.
3. El “paradigma empírico-analítico”, por sí solo, es inconsistente para la educación como ciencia. Esto se debe a que el obtuso encierro de las conclusiones a las cuales se llega con él no han posibilitado el diálogo con las demás ciencias, condenando así las investigaciones no realizadas a través de él.
4. La “condición de posibilidad” (condición de posibilidad para el conocimiento), para redimensionar los factores implicados en la educación

como ciencia es posible cobijarla bajo el pensamiento de Edgar Morin y su aporte a la comprensión de la complejidad de la realidad y de la dinámica del pensamiento.

## SOLUCIONES

1. “La disciplina se origina, por lo tanto, no sólo en un conocimiento y una reflexión interna sobre sí misma, sino también en un conocimiento externo. No basta con pertenecer a una disciplina para conocer todos sus problemas aferentes” (Morin, 1999:115). El conocimiento tiene la bondad de ser flexible, de plegarse, de doblarse y adoptar la “forma” para poder entrar en el entendimiento humano y ser aplicable, universalmente, para comprender la realidad del ser humano (en tanto su ser inconcluso). Más eminente aún, el conocimiento puede hacer flexión interna y puede, así, hacer el viaje al campo exterior en que se manifiesta. La educación como ciencia debe adoptar esa característica esencial, flexionar, para poder superar el problema de los contrarios a nivel epistemológico (inmanente, persiste el problema del sujeto que conoce y el objeto que es conocido).
2. De igual manera, para la construcción de la educación como ciencia debe hacerse un llamado a superar la “hiper-especialización” del conocimiento y del “parcelamiento” del saber. “La institución disciplinaria implica al mismo tiempo un riesgo de hiper-especialización del investigador y un riesgo de cosificación del objeto estudiado ya que se corre el riesgo de olvidar que éste ha sido extraído o construido. (...) El espíritu hiperdisciplinario va a convertirse en espíritu de propietario que prohíbe toda incursión que sea extranjera a su parcela de saber”. (Morin, 1999: 116). Al superar las parcelas ficticias del conocimiento estamos comprendiendo la realidad epistemológica desde la complejidad e interdisciplinariedad.
3. Conviene a la educación como ciencia aperturarse al hecho de la “dialogicidad inter-científica”; esto significa que la educación como ciencia debe generar el diálogo para con todas aquellas disciplinas que la ayuden a estudiar (el logos de cada ciencia) su objeto principal y

problema fundamental: el ser humano. “De manera que se necesita una apertura. Incluso sucede que una mirada ingenua y aficionada, fuera de la disciplina, resuelve un problema cuya solución era imposible dentro de la disciplina” (Morin, 1999: 117).

4. Como superación de la “hegemonía disciplinaria”, la educación como ciencia debe permitir el diálogo epistemológico; debe consentir el encuentro con todas las ciencias que le coadyuven a estudiar su objeto: el hombre en formación permanente. Así también, debe romper el enfrascamiento de conceptos y lograr lo pluri-inter-disciplinario. Formar parte de la “...historia de... las rupturas de las fronteras disciplinarias, de las usurpaciones de un problema de una disciplina a otra, de la circulación de los conceptos, de la formación de disciplinas híbridas que terminan por ser autónomas”. Ello, por razón de que “..., si la historia oficial de las ciencias es la de las disciplinas, otra historia, vinculada con ella e inseparable de ella es la de las inter-pluri-disciplinas” (Morin, 1999: 118).
5. La inter-pluri-disciplinarietà se justifica, históricamente, como opción epistemológica, metodológica, metódica, técnica de la educación como ciencia. Tal es el caso de las explicaciones que surgen y no encajan en unas teorías referenciales, el caso de las “transferencias de esquemas cognitivos”, y de las “migraciones teóricas” de una ciencia a otra. Morin lo explica de la siguiente manera: “Un error en relación con un sistema de referencias puede convertirse en una verdad en otro tipo de sistema”. Considerando que “...más importante son las transferencias de esquemas cognitivos de una disciplina a otra”. Esta historia de migraciones permitió una reorientación de las ciencias, “las migraciones de ideas, de concepciones, las simbiosis y transformaciones teóricas realizadas por científicos echados de las universidades nazis o stalinistas son innumerables. Ésta es la prueba de que un poderoso antídoto contra el enclaustramiento y la inmovilización de las disciplinas viene de los grandes movimientos sísmicos de la Historia”. Morin apunta, pues, por comprender los “... encuentros e intercambios que permiten que una disciplina disperse una simiente de la que nacerá otra” (Morin, 1999: 119).

6. La educación como ciencia puede asumir esa condición de apertura a las otras ciencias, no solamente como medida metódica, sino como medida de supervivencia. Además, la educación como ciencia puede absorber en gran cantidad la idea de historicidad, multifocalidad y pluridimensionalidad para fundamentar todos sus presupuestos y enunciados. “Algunas concepciones científicas mantienen su vitalidad porque se niegan al encierro disciplinario”. “...ciencia histórica, multifocalizada, pluridimensional, en la que las dimensiones de otras ciencias humanas están presentes y en la que la perspectiva global, lejos de haber sido expulsada por la multiplicidad de perspectivas particulares, es requerida por éstas” (Morin, 1999: 120).
7. La educación como ciencia debe asumir el objeto de estudio universalmente reconocido como el más complejo: el ser humano en formación permanente. Así que teniendo tal objeto, requiere *sine qua non* espacios para el diálogo, la cooperación y la pluricompetencia. “...la constitución de un objeto simultáneamente interdisciplinario, pluridisciplinario y transdisciplinario permite crear el intercambio, la cooperación, la pluricompetencia” (Morin, 1999: 121).
8. La educación como ciencia permite la formación de nuevos esquemas epistemológicos, si asume los requerimientos anteriormente mencionados. Ya que, en el “diálogo multidisciplinario”, surgen las respuestas al objeto de estudio que abraza la educación. Esto, al ser parte de un compromiso de ir “...destruyendo el aislamiento de las disciplinas, ya sea por medio de la circulación de conceptos o de esquemas cognitivos, ya sea por medio de usurpaciones e interferencias, ya sea por medio de complejización de disciplinas en campos pluricompetentes” (Morin, 1999: 123).
9. La educación como ciencia está llamada a vincular todos aquellos aspectos de lo real de su objeto. “Estos aspectos múltiples de una realidad humana compleja no pueden tener sentido más que si son vinculadas a esa realidad, en lugar de ignorarla” (Morin, 1999: 124).

10. Igualmente, se hace de particular relevancia el estudio del “lenguaje”, dentro de la educación como ciencia, ya que es el que posibilita la transferencia epistemológica y vincula profundamente a toda la realidad (que es tan física como humana). “...todo es físico pero, al mismo tiempo, todo es humano”. Hay, por tanto, el reto de “... encontrar el difícil camino de la inter-articulación entre ciencias que tienen, no solo un lenguaje propio, sino conceptos fundamentales que no pueden pasar de un lenguaje a otro” (Morin, 1999: 125).
11. La educación como ciencia tiene la meta de crear puentes vinculantes para poder explicar su objeto de estudio. Es la medida gnoseológica que permite organizar el “desorden” para convertirlo en “orden” y que éste se “autodesordene” porque, aparentemente, lo que existe es el desorden. Ante ello, “...surge un paradigma cognitivo que empieza a poder establecer puentes entre ciencias y disciplinas no comunicantes”. (Morin, 1999: 125). De este modo, “llega la idea de que orden, desorden, y organización tienen que pensarse en conjunto” (Morin, 1999:126). “La misión de las ciencias ya no es más expulsar el desorden de sus teorías sino analizarlo. Ya no es disolver la idea de organización sino concebirla e introducirla para federar disciplinas fragmentarias. Por eso, quizás esté naciendo un nuevo paradigma...” (Morin, 1999: 127).
12. La educación como ciencia requiere de una mecánica y dinámica particular. Es decir, requiere de un análisis de los conceptos y de la forma explicativa de sus movimientos intercientíficos a nivel de educación. Requiere de análisis mecánico y dinámico para los conceptos: “interdisciplina”, “pluridisciplina” y “transdisciplina”, bajo la presión constante de la apertura y el cierre. “Pero interdisciplina puede querer decir intercambio y cooperación...”. “...pluridisciplina constituye una asociación de disciplinas en virtud de un proyecto...”. “...transdisciplina(...) de esquemas cognitivos que pueden atravesar la disciplina”. Tríada de cualidades de cara a “...un problema de la ciencia como un problema de la vida: es necesario que una disciplina sea, simultáneamente, abierta y cerrada” (Morin, 1999:127). Que sea un “... conocimiento en movimiento, a un conocimiento que se transportará de

un punto a otro, que progresará yendo de las partes al todo y del todo a las partes, lo que constituye nuestra ambición común” (Morin, 1999: 127-128).

## ARTÍCULO 2

### *EL SUJETO-OBJETO DE ESTUDIO DE LA EDUCACIÓN COMO CIENCIA*

#### DIFICULTADES

1. El dominio del paradigma positivista ha condenado la evolución de la educación como ciencia, legándola a espacios cuya única salida parece ser el albergarse en explicaciones teológicas, metafísicas y hasta mitológicas.
2. La tendencia por lo “medible”, por lo “cuantificable”, por la “observación pura” ha sido un “látigo” que ha acorralado a la educación como ciencia y la ha convertido en una especie de explicación mítica del mundo y del hombre.
3. La escasez de consensos y de generalizaciones en las ciencias sociales han posibilitado el “reduccionismo científico” a nivel educativo, lo que ha ocasionado la emergencia de explicaciones “eclectizoides” e indefinidas sobre el sujeto y el objeto de la educación.
4. La necesidad humana de “*tener seguridades y certezas válidas para todo*”, ha potenciado exponencialmente el dominio de lo empírico-demostrable. Esto, al punto y costo de minusvalorar toda explicación racional-científica que provenga de una visión humanista.
5. Las ciencias empíricas han establecido el objeto de estudio como algo externo -casi inalcanzable en sí mismo-, que debe ser estudiado “libre de prejuicios” (casi con pureza de observación).
6. Los docentes han llegado a considerarse como los poseedores de la “verdad”; esto ha convertido a la educación en una especie de “pseudoreligión” conceptual, aptitudinal y procedimental. Evidentemente, esta situación es una antípoda a toda investigación científica.

## POR OTRA PARTE

- Ante la problemática del sujeto y el objeto de estudio de la educación como ciencia, parece haber una vía de integración desde la concepción de investigación de las así llamadas Ciencias Sociales. La postura de Raúl Rojas Soriano ofrece una luz sobre la “autopista oscura” de la investigación dentro de la educación.
- Sigue estando presente el problema del cambio y de la transformación que afectan directamente al sujeto-objeto de estudio de la educación como ciencia; ya que si cambia lo “real-concreto” (lo físico, según Moreno) vale la pena preguntar también si cambia lo “concreto-real” (lo mental, según Moreno). Esto nos conduce a la pregunta: ¿desde dónde puede estudiarse a un objeto que se convierte en sujeto y un sujeto que se hace objeto de investigación científica?
- La educación ha sido estimada reduccionistamente como “docencia”; esto, por supuesto, no tiene mayor complicación. Sin embargo, la educación debe convertirse en ciencia en la medida que asume un proceso de búsqueda, no de dogmatismo, en relación a la formación del individuo como ser humano.
- Es necesario considerar que el sujeto y el objeto de la educación como ciencia deben ser abordados desde la “panóptica” de la investigación científica. Por ello, la formación del educador debe tender a la actitud y a la aptitud para la investigación, transformando desde allí a la docencia.

## RESPUESTAS

1. Las “generalizaciones”<sup>1</sup> son propuestas para ir superando las crisis que emergen a partir del complejo relacional sujeto-objeto de estudio de la educación como ciencia. De esta manera, el sujeto de estudio (que es el ser humano) y el objeto de estudio (que es el ser humano) serán relacionados,

---

1 Las generalizaciones fueron ofrecidas durante la clase doctoral del 01 de mayo de 2009, perteneciente al Seminario: Educación y Epistemología: El paradigma cualitativo, facilitado por el Dr. Eduardo José Zuleta Rosario (ULA-NURR). He invertido el orden de las mismas para hacerlas cónsonas al discurso sobre el sujeto-objeto de la educación como ciencia.

vinculados y sometidos a la observación dinámica e interprocesual (procesos no mecanizados, sino interrelacionados), de la observación científica educativa (en cuanto a “observadores-observados”).

- a. 1<sup>era</sup> Generalización: “La acumulación de la profundización y extensión de los conocimientos sobre algo da origen a la CIENCIA, en cuanto “al conjunto de conocimientos racionales, ciertos o probables, obtenidos metódicamente, sistematizados y verificables que hacen referencia a objetos de una misma naturaleza (Ezequiel Ander-Egg)”. Esto hace resplandecer la nueva visión que debe tener la educación como ciencia, pues participa de la generación y orientación del conocimiento humano-científico.
- b. 2<sup>da</sup> Generalización: “Todo conocimiento que se obtiene con la aplicación del método utilizado por la ciencia SIEMPRE SERÁ UNA APROXIMACIÓN eterna e infinita DEL PENSAMIENTO AL OBJETO (L.F. SPIRIN)”. La educación como ciencia vela por las “aproximaciones” a las realidades estudiadas desde los diferentes contextos sociales y educativos.
- c. 3<sup>era</sup> Generalización: “Para que tal investigación pueda ser apreciada como científica debe considerarse como parte de un proceso de búsqueda, de estudio sistemático, formal e intensivo (INVESTIGACIÓN), que partiendo del “planteamiento y formulación” precisos de un problema se intenta solucionarlo luego de obtenerse “su conocimiento” a través de la aplicación de una serie ordenada de procedimientos garantizados por su “validez y confiabilidad” (MÉTODO CIENTÍFICO)”. Invitación a la precisión en los objetos de estudio y a la comprensión de lo social-educativo desde la investigación científica.
- d. 4<sup>a</sup> Generalización: “Averiguar la verdad supone la asunción de actividades mentales intelectuales, cognitivas, de “modo sistemático” con el propósito de generar o producir nuevos o renovados conocimientos sobre un determinado conocimiento o problema. Es decir, supone el INVESTIGAR”.
- e. 5<sup>a</sup> Generalización: “El hombre es un ser envuelto en dudas y certezas parciales y pasajeras, lo que lo obliga a “averiguar” la verdad sobre algo, que nunca será única, absoluta y definitiva”.

2. El problema del cambio y de la transformación del sujeto-objeto de estudio (dentro de la educación como ciencia) es superado, ya que no se pretende establecer verdades inmutables, ni definitivas, ni dogmas religiosos; la educación como ciencia debe establecer “verdades” que puedan asumir la misma dinámica que la originó: la dialéctica total de lo cambiante y lo particular de lo real. En este sentido, la dialéctica se convierte en el enfoque que mueve todas las verdades a las que se pueda llegar, considerándolas como “aproximaciones mentales” que viajan desde la oscuridad al esclarecimiento, de lo que se conoce a lo que no se conoce, desde lo “real-concreto” y lo “concreto-real” a su interpretación sgnica-polimórfica-contradictoria; en fin, desde la concreción de las cosas a la aprehensión en la mente.
3. El “acto de averiguar” es el hecho de investigar, que genera a su vez la investigación; esta última se comprende como el “acto del proceso de investigar y averiguar”.
4. Los procesos de investigar y de hacer investigación no deben hacer énfasis sobre el cúmulo de información que se tiene sobre “algo”, más bien deben tender, entender, comprender, resolver y socializar el “significado” de ese “algo”<sup>2</sup>.
5. El CONOCIMIENTO no es conocer. El conocimiento es el proceso y el producto. Así pues, el conocimiento sobre el sujeto y el objeto de estudio de la educación como ciencia será siempre un proceso que se

---

2 Valga el siguiente ejemplo: Un internauta cualquiera, del país o región cualquiera, escribe en el buscador aquellas palabras clave sobre algo a lo que se desea aproximar. Al hacer clic, y en milésimas de segundos –si la conexión a la web es buena y rápida–, el buscador arrojar millones de resultados de búsqueda sobre esas palabras clave. De forma desordenada, y con mucha “basura digital”, encontrará (con el condicionante de tener claridad) lo que busca sobre ese “algo”. Ahora bien, cabe preguntarnos: ¿lo que encontr será lo más idóneo sobre ese “algo”? ¿Lo que encontr sobre ese “algo” se ha convertido en información o significación? Certeramente, no. El buscador digital, que lamentablemente ha suplido en muchos casos al sujeto-que-investiga-en-la-lectura-física-frente-al-texto, arrojó la información. Queda de parte del sujeto y su conciencia, conferirle el significado a toda esa información. Lo más difícil es relacionarla, vincularla y contextualizarla.

transformará en producto en la medida que se convierte en *discurso científico*<sup>3</sup>.

6. La CIENCIA no es el proceso científico. La CIENCIA es cuánto estamos sumando (datos, información, conocimientos y saberes) sobre algo. El proceso científico está relacionado al método que se elija. De esta manera, hacemos la distinción de que “lo metódico” hace referencia a lo “técnico-instrumental”; “lo metodológico” hace referencia a considerar las variables para seleccionar las técnicas a emplear para estudiar el objeto.
7. La educación como ciencia, propiamente, debe enlazar al sujeto con el objeto y éste con el contexto. Resaltar el trípede SUJETO-OBJETO-CONTEXTO para poder plantear un *discurso científico*. Es de notar que el discurso científico plantea esclarecer la relación co-determinante entre SER HUMANO-COSMOVISIÓN-COSMOGONÍA.
8. Al realizar la investigación sobre el ser humano, que es el sujeto y objeto de la educación como ciencia, estamos elucidando al “ser” que más ha evolucionado dentro de la naturaleza. Esto presupone que el sujeto investigador de tal problema, es un ser abierto y en expansión en la construcción de su pensamiento y lo confronta en equipo. Dicho camino de investigación consiste en “construir preguntas y generar respuestas que hagan justicia a la complejidad, a lo holístico y a lo dialéctico, para conocer y transformar colaborativamente el mundo natural-social-cultural” (Zuleta, 2009).
9. El esfuerzo por lograr un sujeto y objeto de estudio para la educación como ciencia no nos debe conducir a la “neutralidad vacía”, más bien, a la “investigación comprometida”. Esto es, pensar en profundidad los cambios que deben hacerse en educación (no solamente cambios “cosmetológicos” superficiales sino cambios *radicales*); esto es pensar la educación como una *re-evolución del pensamiento*.

---

3 Tema que se abordará en el siguiente artículo de la Cuestión Primera.

## SOLUCIONES

1. Si consideramos que el sujeto realiza un estudio sistemático sobre el objeto de su ciencia, la educación solamente se convertirá en ciencia en la medida que asuma una investigación con conciencia sobre su objeto: el ser humano. Sin embargo, el vínculo entre docencia e investigación no se ha consolidado del todo; esto abre una oportunidad de oro para impulsar el trabajo que se procura sostener. “...el vínculo entre docencia e investigación (...), es una cuestión que se encuentra poco definida y explorada” (Rojas Soriano, 2001: 17).
2. Al dejar de percibir el objeto de la educación como ciencia, al dejar de investigarlo, estamos condenando todo esfuerzo, toda esperanza para el ser humano. “... asumimos que una docencia sin investigación se convierte en un trabajo muerto, repetitivo y rutinario...” (Rojas Soriano, 2001: 22). “... la investigación aislada de la docencia no se nutre de la frescura de las dudas e inquietudes” (Rojas Soriano, 2001: 107).
3. En la medida que se realiza investigación, teniendo en claro al objeto de la educación, estamos comprendiendo la evolución y re-evolución del pensamiento mismo. “...la enseñanza y la investigación se orientarían a la búsqueda de saberes que nos acerquen a la realidad, a su comprensión y transformación” (Rojas Soriano, 2001: 59). “Los proyectos de vinculación docencia-investigación no deben circunscribirse a los estudios de posgrado. Las licenciaturas deben contribuir a la formación de investigadores...” (Rojas Soriano, 2001: 63)<sup>4</sup>.
4. El investigar como actitud y aptitud plantearía un esquema de solución para el sujeto de la educación como ciencia. “Investigar significa aprender a indagar, pero planteándose preguntas en torno a los aspectos más

---

4 Igualmente, encontramos el planteamiento en otro libro de ROJAS SORIANO (2001:25-26). Citamos: “Cuando la investigación se incorpora con la práctica docente se cuenta entonces con un valioso instrumento que permite al profesor preparar sus clases con mayor objetividad y creatividad a fin de mejorar su intervención frente al grupo. La docencia la concebimos, por lo tanto, como una práctica que alienta la investigación y ésta, a su vez, se recrea y supera en el quehacer docente”.

significativos del problema que se estudia. No es buscar lo conocido, ni aprender a usar ciertas técnicas de observación. Investigar es asumir una actitud reflexiva frente a la vida, al conocimiento, al individuo (...) aprender a investigar significa reflexionar sobre la realidad en la que el hombre está inmerso, ordenarla, sistematizarla en el pensamiento, interpretarla de un modo distinto..." (Rojas Soriano, 2001: 67).

5. El conocimiento científico se establece a partir de contradicciones emergentes en la realidad. "...el conocimiento científico de la realidad social y, en particular, de la educativa nos permitirá identificar sus contradicciones principales y secundarias, así como las posibilidades y limitaciones de los diversos actores sociales en la búsqueda de otras formas de pensar y actuar..." (Rojas Soriano, 2001: 95).
6. El sujeto de la educación como ciencia debe convertirse en un docente investigador; esto redimensionaría la "praxis" (teoría más práctica) de la educación en sí misma. "...la persona que enseña se convierta realmente en un profesor-investigador, es decir, que además de poseer los conocimientos necesarios para impartir los contenidos de la materia, desarrolle las habilidades pertinentes y modifique actitudes para enseñar a través de la investigación". Y, "prepararse como profesor-investigador, resulta pues un requisito indispensable para hacer válido el vínculo docencia-investigación" (Rojas Soriano, 2001: 109).
7. La educación como ciencia requiere de una "investigación contextualizada", que se inicie desde los procesos específicos de lo real, para comprender y modificar el mismo. "...la investigación no puede concebirse aislada del contexto socioeconómico y político; el dominio de las teorías, métodos y técnicas sin una auténtica proyección social carece de una visión científico y humanista..." (Rojas Soriano, 2001: 17).  
Por lo que este estudio agrega que:

...hemos considerado necesario cambiar los conceptos de "etapa" y "paso" de investigación, por el de proceso específico, ya que este último término permite rescatar la concepción dialéctica del proceso de

investigación (...) Dicho proceso se constituye, pues, por un conjunto de procesos específicos vinculados dialécticamente y no por una serie de pasos o etapas ligados mecánicamente, en lo cual evitamos caer en una visión lineal y esquemática del proceso de investigación (Rojas Soriano, 2001: 20).

8. La educación requiere de un equipo de investigadores inter-transdisciplinarios para cada conjunto de soluciones, para las problemáticas que están circunscritas a la realidad.

La investigación de los fenómenos sociales no es patrimonio de una sola disciplina, sino que requiere del concurso de diversas profesiones que permitan con sus respectivos enfoques y herramientas teórico-metodológicas un análisis más completo y consistente de los problemas. (...) la integración de equipos de personas con diferente formación profesional es un imperativo en el mundo actual de la investigación (...) la realidad les impone vincularse con distintas disciplinas que, directa o indirectamente, estudian la interacción dialéctica entre el hombre, la sociedad y el medio ambiente... (Rojas Soriano, 2001: 29).

La preparación integral de investigadores implica adquirir una amplia cultura científica que nos permita comprender los avances que se realizan en otras ciencias para fortalecer el trabajo interdisciplinario (Rojas Soriano, 2001: 34).

9. La educación como ciencia toma como sujeto y objeto de estudio al ser humano, como ha sido reiterado. Esto revitaliza el esquema relacional de todo lo que rodea al hombre mismo y lo posibilita como consciente de y en su realidad (SUJETO-OBJETO-CONTEXTO). "...el objeto y sujeto de la investigación social es el hombre, la familia y los grupos sociales en continua interacción, lo que lleva a crear complejas redes de relaciones sociales,..." (Rojas Soriano, 2001: 29).
10. Las investigaciones en educación en tanto ciencia, en referencia a su construcción, son "arbitrarias" y serán sometidas a rigor cuando sean organizadas y expuestas para ser presentadas en el discurso científico. "Es un hecho que en la investigación no existen modelos arquetipos o recetas de cocina aceptados unánimemente" (Rojas Soriano, 2001: 44).

Sin embargo, cada investigador plantea ciertas reglas o criterios generales para su orientación en la búsqueda de solución al problema que se plantea. “La investigación se lleva de acuerdo con criterios o reglas generales, las cuales son ajustadas por cada investigador...” (Rojas Soriano, 2001: 45).

11. Las investigaciones en educación, tanto desde el sujeto como desde el objeto, están circunscritas a la “realidad de la dialéctica para abordar lo real”. La dialéctica, pues, es la fuerza que mueve a la teoría para dinamizar la historia.

...el proceso de investigación es dialéctico ya que existe un continuo ir y venir de un proceso a otro; del nivel teórico al empírico y de éste nuevamente al plano teórico que se enriquece permanentemente (...) El pensamiento avanza de lo conocido (el conocimiento previo) a lo desconocido o poco precisado (explicación del origen o de los efectos del problema que se investiga), a fin de reproducir la realidad objetiva a través de hipótesis, leyes y teorías científicas (Rojas Soriano, 2001: 46). En la formación integral de investigadores debe tenerse presente que la investigación es un proceso dialéctico (Rojas Soriano, 2001:93).

12. El asumir un camino de formación para los educadores que pretenden ser investigadores (o que deberían serlo), implica asumir también una tendencia por el aspecto cultural, social, político, y económico; es decir, la formación del investigador requiere una posición definida ideológicamente como política. Esto es el margen de superación ante los ataques de supuesta “neutralidad” del hecho educativo y la “asepsia” de contenidos ideológicos formales. “... los procesos de investigación y formación integral de investigadores son procesos socio-históricos (...) tales procesos se dan en circunstancias históricamente determinadas por la realidad social y el medio académico y profesional respectivo” (Rojas Soriano, 2001: 34). “La elección de una determinada corriente teórica entraña ya, implícita o explícitamente, una cierta posición ideológica-política” (Rojas Soriano, 2001: 44). “La formación integral de investigadores es, sin duda, un acto político, por lo que no puede concebirse como un proceso neutral” (Rojas Soriano, 2001: 100).

### ARTÍCULO 3

#### EL DISCURSO CIENTÍFICO DE LA EDUCACIÓN

##### DIFICULTADES

1. Un paradigma positivista y neopositivista ha posibilitado la creación y sostenimiento de un pensamiento lineal, que establece causas y consecuencias evidentes y unidireccionales. Esto –dentro del discurso científico educativo– ha neutralizado las posibilidades de que otros pensamientos e interpretaciones del mundo surjan con fundamento y le hagan par en la “cosmovisión educativa”.
2. Al establecerse los “polos epistemológicos” (enfoque empírico-analítico y enfoque etnográfico-fenomenológico), y asumir posturas que orienten el discurso de la educación, parecieran estar en situación de irreconciliabilidad. Queda, entonces, por preguntarnos: ¿es posible la reconciliación de los polos epistemológicos a través del discurso científico?
3. El discurso científico de la educación debe luchar en contra de las “corrientes inmanentes” del pensamiento que se oponen a la crítica, a la reflexión, a la transformación en la praxis educativa. Esto como acción, no re-acción, para superar los dogmatismos científico-educativos.
4. El “método dialéctico” en la educación no ha terminado de calar en el discurso educativo ya que, en determinadas circunstancias históricas, se ha perdido en el discurso “sobre las cosas” y no ha podido encontrar los discursos “dentro de las cosas”.
5. El método dialéctico exige un compromiso mayor dentro de la educación, un compromiso social; esto ha soslayado el nivel de impacto de un método que pudiera cambiar los conceptos claves de una sociedad que permite que se eduque a los individuos para que piensen y creen que permanecen en la mitad del siglo XX.
6. El discurso científico educativo ha recibido fuertes críticas por su escasa estructuración científica (por parte de las así llamadas “ciencias

sólidas"); esto lo ha circunscrito al área de las "ciencias blandas", en una estúpida y ficticia diferenciación calificativa de las ciencias que estudian al ser humano.

7. El lenguaje, como posibilidad de trascendencia del ser humano, debe ser ponderado conscientemente e intencionalmente dentro del discurso educativo científico; esto ha quedado en meros proyectos debido a la imposición de los métodos y lógicas positivas y neopositivas (pudiéramos decir que encarcelando al pensamiento, puesto que el lenguaje del hombre es el loco que pretende amarrar la ciencia reconocida como "estricta").
8. Se han perdido los procesos de construcción, deconstrucción y reconstrucción del lenguaje humano, debido a factores preponderantemente cientificistas. Así pues, la educación ha mantenido un discurso repetitivo y no de transformación; discursos cuyos propósitos son los de mantener los conceptos fijos y no comprenderlos desde la dinámica total a la cual están naturalmente dispuestos.

#### POR OTRA PARTE

- La educación, al asumir métodos y lógicas plantea un discurso, inconscientemente apologético, de la "lógica formal" excluyente y renuente al cambio. Se transforma en apologética de los conceptos implícitos que sostienen todo el aparataje, por así decirlo, ya que en la visión diacrónica de la historia las teorías imperan por lapsos determinados según la sociedad que las gesta.
- Siendo el ser humano el sujeto-objeto de la educación como ciencia, el discurso educativo puede comprenderse sólo desde su devenir constante. Un devenir no lineal, más bien contradictorio; es decir, en la medida que asume que los conceptos sociales no permanecen fijos (tal como un animal en disección sobre una mesa de laboratorio), sino que son dinámicos y pluri-paradigmáticos.
- La "teoría de la relatividad lingüística", Whorf (desarrollada entre 1925-1941), señala algunos puntos de escape para el discurso dentro del laberinto del pensamiento. Rescata el valor de la experiencia humana y social como "pre" y "proto" discurso, los conceptos sociales se enmarcan

dentro de cada “estructura lingual”; por último, las normas culturales como anticipación de modelos de lenguaje<sup>5</sup>.

## RESPUESTAS

1. El discurso científico de la educación debe responder, principalmente, a los planteamientos o interrogantes sobre los conceptos: ser humano, sociedad, naturaleza, cultura, conocimiento.
2. El ser humano es concebido como un “ser-en-el-mundo”, dialógico, dialogante, circunstancial y dialéctico proyectivo, vinculante, unido a su naturaleza inmediata, y generador del conocimiento y de la ciencia (aplicada e intencional), comprometido ético-políticamente, en constante búsqueda de sí mismo.
3. La sociedad es un sistema de relaciones en la cual el ser humano es el centro. El centro y razón de las relaciones, puesto que intenta crear, pensar y transformar, transformar y pensar la realidad socio-cultural. Las relaciones sociales vienen determinadas por los vínculos que establecen los seres humanos y que proyectan intrínsecamente a la sociedad misma. La sociedad es definida por el ser humano concreto (ya que en él se suscita lo “real-concreto” y lo “concreto-real”). La sociedad gestiona la construcción del ser humano y lo forma, aceptando que el pensamiento de *formar* no es unidireccional, sino multidireccional. A la vez que el ser humano genera la construcción de la sociedad, para permanentemente deconstruirla en procura de sus reconstrucciones.
4. La naturaleza es la *condición de posibilidad* del mundo en el cual se ubique el ser humano. Es la naturaleza quien predetermina las cosmovisiones, los rasgos y acentos del ser humano concreto, lo que cree (como bien

---

5 WHORF Benjamin Lee, *Lenguaje, pensamiento y realidad*. (Ver Moreno, 1998: 22): “¿Adquieren todos los hombres mediante la experiencia, una idea sustancialmente similar sobre nuestros propios conceptos de tiempo, espacio y materia? ¿Acaso estos conceptos están condicionados por la estructura de cada lengua en particular? ¿Qué apareció primero: los modelos del lenguaje, o las normas culturales?”

metafísico y como bien moral-concreto), lo que puede hacer mediante el pensamiento-transformante. Esto requiere concebir al hombre como la parte de la naturaleza que ha alcanzado el mayor nivel de evolución, “la naturaleza con conciencia”, la naturaleza que piensa-siente-hace. La naturaleza es como un tablero de ajedrez que posiciona los vínculos del ser humano (sin ser determinista) porque *todos los objetos tienen sus dinamisismos propios en un universo limitado y conocido*.

5. La cultura es hechura del ser-humano-concreto, lo que se va constituyendo en la medida que se hace o es pensada, es auto-envolvente y auto-proyectiva (en el mundo objetivo material-inmaterial creado por el hombre, de conformidad a necesidades sociales). La cultura son todos aquellos elementos que el hombre utiliza para pensar y transformar su “*locus vitae*”; para expresar el “mundo interior” y hacerlo signo y símbolo. La naturaleza determina la cultura, pero es esta última la que transforma la naturaleza.
6. El conocimiento es un acto vinculante interpretativo, un factor individual, un factor social. Su dinámica responde más bien a la triangulación: MENTE – LO REAL – MENTE. El conocimiento es siempre subjetivo, en grados de consenso y generalizados por pactos interpersonales y sociales.

## SOLUCIONES

1. El discurso científico de la educación puede asumir el método dialéctico para integrar al sujeto y objeto que tiene por estudio. Así, al ir integrando dialécticamente la realidad total, puede hacer uso de todas aquellas visiones que le permitan precisar aportes que aproximen cada vez más a la verdad y a la autenticidad del mundo. “El método dialéctico, entonces,(...) es en tanto filosófico-científico, podría identificarse con todo lo que incluye clásicamente denominado ‘materialismo dialéctico’” (Moreno, 1998: 11).
2. La investigación, por ende, es una pieza fundamental para lograr cohesionar todos los elementos que influyen en la educación. La investigación es la única capaz de generar un discurso científico ya que, al problematizar

la realidad que es DESORDENADA, se busca no una sola solución sino múltiples y procesuales aproximaciones a lo investigado. Todo, dentro de la investigación, tendrá –a su respectivo tiempo– una función sónica y simbólica. “Discurso es el texto, la significación, la representación del trabajo indagatorio. (...), el discurso científico ha de mostrarse relativamente solucionador, veraz, ordenado y alumbrante” (Moreno, 1998: 9).

3. Se hace una distinción, pues, entre el “proceso de investigación” y el “discurso de la investigación”; puede verse así:
  - a. *El proceso de la investigación* es arbitrario, desordenado y se mueve dentro de la “esfera de lo oculto”. Así se define a la realidad (arbitraria, desordenada y oculta).
  - b. *El discurso de la investigación* es legislado, ordenado y se mueve dentro de la “esfera del esclarecimiento”. Así se comprende a la realidad investigada (legislada, ordenada y esclarecedora)<sup>6</sup>.
4. El proceso de la investigación tiende a establecer los conceptos para poder definirlos, apropiándose de la dinámica de tales y exponiéndolos en el discurso; solamente que el “discurso dialéctico educativo” debe permitir “el propio movimiento de cada concepto”<sup>7</sup> que se apropia, para no sustraerlo de la realidad y así empobrecerlo.

...el discurso científico-social es una composición de signos que hace plástico un provisional acoplamiento lógico entre los términos disciplinarios de movimientos propios del objeto-social, lo cual ha de ser el factor determinante, y los términos disciplinarios del cuerpo de conceptos fraguado pertinentemente a alturas del último momento de la investigación (Moreno, 1998: 29).

---

6 Kosik Karel, *Dialéctica de lo concreto*, 1967, 50. Citamos: “El inicio de la exposición y el inicio de la investigación son cosas distintas. El comienzo de la investigación es casual y arbitrario, en tanto que el de la exposición es necesario”.

7 El discurso científico-social debe girar sobre la: “... disciplina de movimiento de ese objeto, disciplina del sistema de conceptos fraguado a alturas del último momento de la investigación” (Moreno, 1998:30).

5. El discurso científico de la educación debe tener, al ser ordenado, un propósito de “inteligibilidad máxima”; esto es, en pocas palabras, ordenar el desorden de la realidad manifiesta. “... el discurso científico-social, en tanto exposición, es la exégesis (dimensión teórica) del objeto-social (dimensión práctica), hecha signo” (Moreno, 1998: 29).
6. La llamada “*rigurosidad científica*” se logra en la exposición del discurso, ya que la dinámica presente en toda investigación genera arbitrariedades y ritmos que, al ser estudiados, entrarán al orden mismo del discurso (Cfr. Moreno, 1998: 35).
7. Aparentemente, los conceptos que imperan en la educación poseen cierto margen de movilidad y transformación internos que permiten que la sociedad evolucione; es, por ello, que el Método Dialéctico, se hace una necesidad para poder desarrollar una serie de discursos científicos sobre la comprensión de la educación. “La complejidad del objeto-social, sin duda alguna, demanda para su estudio un plan científico, un método que trascienda los límites de las capacidades heurísticas del hipotético-deductivo” (Moreno, 1998:41). “El objeto-social no solamente es, sino que además es susceptible a tener conciencia. No sucede lo mismo en el objeto-natural” (Moreno, 1998: 41).

A lo que se quiere llegar en la investigación científico-social es al concreto real-social, hecho pensamiento, hecho signo. El discurso científico-social, así, es la representación signica del concreto de pensamiento. La concreción mental se hace plástica en el discurso. La concreción mental del concreto-real-social se hace plástica en el discurso científico-social (Moreno, 1998: 49).

8. El discursocientíficodelaeducacióndebepantearunproblemaepistemológico sobre la construcción del conocimiento. Si se asume el Método Dialéctico, el discurso debe orientar sobre los procesos que se tienen que llevar al momento de conocer sobre la realidad; es decir, esclarecer los “procesos cognitivos” (creación del conocimiento) y “cognoscitivos” (apropiación de los resultados del conocimiento). “La elevación a lo abstracto propio de esta fase espiral implica, pues, la relación dialéctica, la confrontación

dialéctica, la unidad dialéctica de la información facto-perceptible y la teoría total” (Moreno, 1998: 63). “Así se cualifica el conocimiento, y se propende entonces hacia el retorno a lo concreto pero con la riqueza de lo total, lo cual constituye el hábitat del discurso científico-social” (Moreno, 1998: 63). “...el concreto pensado tiene que ser confrontado con el concreto real a través de la guiatura de lo total. La objetivación pertinente no es experimental; es socio-histórica” (Moreno, 1998: 65).

9. El discurso científico educativo es eminentemente necesario, ya que puede descifrar las claves sociales oportunas para la comprensión de este mundo que ha perdido el sentido y el interés por los significados; se trata pues de iluminar lo particular, llevarlo a lo teórico-total y luego regresarlo a su lugar particular (para posibilitar su continua dinámica transformadora). “Totalidad social y concreción social, hechas signo, constituyen el discurso científico-social” (Moreno, 1998: 72).

...el discurso científico-social tiene que salvar la pléyade de escollos la cual por una vía ideológica se instala en el tejido del lenguaje, dificultando, así, la tarea de significar al objeto en términos concreto-totales. El discurso científico-social es la solución transhistórica de tal dificultad. Y en ello está inscrito todo el complejo mundo de lo metodológico, toda vez que es el objeto, el objeto-social, el determinante (Moreno, 1998: 71).

## ARTÍCULO 4

*JERARQUIZACIÓN Y VINCULACIÓN:*

*FILOSOFÍA, EPISTEMOLOGÍA, CIENCIA-METODOLOGÍA-MÉTODO-TÉCNICA*

### DIFICULTADES

1. Las grandes confusiones que giran en torno a la vinculación de estos conceptos casi imposibilitan su estructuración. Se dice confusión, y no error, porque los conceptos y definiciones siempre llevan a la semiótica y no a la estrechez mental: acierto-error.
2. El tecnocientificismo ha desprestigiado la misión auténtica de la filosofía, y la ha metido en el último anaquel posible, casi identificándola en un nivel aristotélico de “meta-física” o “casi-algo-menos-ciencia”.

3. Las incomprensiones lingüísticas han llevado a menos, también, el valor de la “epistemología” como orientación y comprensión del pensamiento.
4. La gran dificultad es, en pocas palabras, creer que el mundo está ordenado. Lo que existe realmente es el desorden; el ser humano comprende, interpreta, organiza, reorganiza, su desorden para convertirlo en ciencia.
5. La ética, ciertamente, es la gran ausente en esta espiral. Pero realmente no está ausente, se encuentra en la inmanencia del pensamiento; porque todo pensamiento es intencionado y comporta valores no-conscientes en el vehículo de la comunicación hecha ciencia: el discurso.

#### POR OTRA PARTE

- La filosofía, al menos para la educación como ciencia, puede considerarse como el “agente que cuestiona” (Bigott diría “agitadora”). Aquella que pregunta, y pregunta de nuevo sin ofrecer solución definitiva, sobre el “qué” del ser humano. El “quién” del ser humano lo determina cada visión de las ciencias que estudian el concreto-real.
- La epistemología descifra el nivel de relación entre el sujeto y el objeto (quienes, para la ciencia de la educación, están unidos). Sujeto-objeto dentro de un “contexto” genera el conocimiento. Epistemológicamente, el pensamiento que es inmanente en lo concreto y se vincula con lo total, por medio de “laberintos” dialécticos hiperdinámicos que deben ser descifrados –no controlados, ni medibles.
- Al vincular ciencia-metodología-método-técnica, determinamos la “dialéctica” como el camino para develar, descifrar, significar, a la educación. Y, sobre todo, una educación comprometida en alto grado con la sociedad que la define por antonomasia.

#### RESPUESTAS

1. La filosofía como “actitud y aptitud de vida”, como lo sustancial “que define” la realidad; valga la comprensión latina de *finis*, que hablaba sobre los límites de lo conocido (“*super finis terrae*”). La filosofía permite comprender la extensión de lo conocido y todo lo que falta por conocer –

por limitar-. En la realidad desordenada, que es la existente, el ser humano marca los límites en tres niveles: “teórico-conceptual”, “metodológico-metódico”, “epistemológico-gnoseológico”.

2. Al hablar sobre la vinculación, determinamos pues:
  - a. Ciencia: Como lo no-neutro, cuyos límites se encuentran determinados por los fines con los cuales aplique los resultados que genere; ciencia como: “suma o acumulado de resultados no neutros”.
  - b. Metodología: Como el estudio filosófico de los métodos del conocimiento y transformación de la realidad, aplicando los principios que generan la visión particular del mundo.
  - c. Método: La lógica subyacente a la realidad y al conocimiento de la realidad; el método, pues, se divide en lógicas: 1) lógica formal (deductiva-inductiva); 2) dialéctica. El método es la “teoría científica en acción” (Zuleta, 2009), pues pretende analizar, interpretar, comprender, explicar y exponer la realidad para reproducirla y transformarla. Las lógicas tienen fines propios, por ejemplo: la lógica formal (analítica-deductiva) reproduce la realidad; la lógica dialéctica (analítica-interpretativa) transforma la realidad. Y la lógica dialéctica ha sufrido interpretaciones históricas como la “dialéctica idealista” (explica, describe, Hegel y su “escuela”) y la dialéctica materialista (analiza, transforma, Marx y sus “militantes”); siendo necesarias, pues, para la producción del conocimiento, pero sus resultados serán diametralmente opuestos.
  - d. Técnica: Es la expresión práctico-instrumental del método, siendo una teoría en dinamismo. Son las “herramientas del taller”, para ir descifrando la realidad luego de haber optado por una metodología y un método dentro de una realidad complementaria pero dialéctica.
3. ¿Por qué vinculación? Porque al estar unidas entre sí, según la lógica que adopte (recordemos que la lógica habla sobre las propiedades generales del pensamiento), va a generar una interpretación –o varias– de la realidad que no se logra sino en el devenir de la investigación. Siempre mirando o teniendo en cuenta que la investigación no debe estar sujeta a los resultados, sino al proceso mismo.

## SOLUCIONES

1. Al asumir esta vinculación, estamos entrando en los procesos que se gestan dentro de la investigación misma. Procesos que ya no pueden ser concebidos desde la simple “lógica formal”, sino desde la “lógica dialéctica”.
  - 1.1. Esto obedece a que la investigación confronta una realidad ilimitada, desordenada que no sólo debe ser descifrada sino comprendida en su dimensión particular y total, concreta y universal. “...la investigación es una práctica sin principio ni fin...” (Bigott, 1992: 7).
  - 1.2. El uso de las técnicas en la investigación está supeditado al hecho que denuncia su abuso en el contexto de la investigación y la educación. “... cuando se domina una técnica o se ha llegado al fin de una experiencia hay que dejarlas para ir en busca de algo que se ignora. Esta es la clave para un buen educador” (Bigott, 1992: 7).
  - 1.3. En la investigación se da espacio para la transformación del concepto de cultura (y de todos los que hemos esbozado en el artículo 3).
  - 1.4. El sujeto-objeto puede también concebir la cultura, para abordarla vinculantemente, como “...conjunto de conocimientos que permiten a un hombre establecer relaciones en y por encima del tiempo y del espacio, entre dos realidades semejantes o análogas para enfrentar, explicar, comprender y transformar una realidad dada” (Bigott, 1992: 16).
  - 1.5. América Latina, como producto de un proceso histórico-social-económico-religioso-político-entre otros, generó en sus individuos, de manera específica en sus educadores, el así llamado “síndrome del colonizado” (Bigott, 1992: 18). Es por ello que puede y tiene que atender la realidad bajo otra dimensión, desde su naturaleza, generando modos de comprensión de la realidad no-tradicionales “...el educador(...) previo a la visión europeizante o norteamericanizante de nuestra realidad debe crear su propio enfoque metódico, sus propios modos de investigación, surgidos todos de nuestras realidades...” (Bigott, 1992: 19).
  - 1.6. El generar nuevos modos de comprensión de la realidad conducirá a la “guerra ideológica”. El investigador educativo puede y debe comprometerse y tomar posición política, puesto que su realidad lo demanda. Una realidad que ha sido construida bajo la sombra de

un “castillo de naipes” y que es “fantabulosa” y “fantabobalcona” (carente de sentidos y nexos sociales profundos y humanos), en pro de un concepto de ser humano que no es propiamente del pueblo.

El educador no sólo cumple un tipo de acción política específica, porque procura o tiende a persuadir, tiende a cloroformar a aquel que lo escucha, sino porque en este proceso oculta todo el conjunto de contradicciones que se dan a nivel de su estructura social; en este sentido el educador realiza una lectura de un tipo de país que no es el país en el cual vive o le corresponde vivir; es un país ideal, equilibrado, sin contradicciones sociales, místico, sublime (Bigott, 1992: 20).

- 1.7. De esta revisión de los conceptos profundamente humanos, nace la investigación educativa como una “agitación telúrica” de todas las bases o cimientes de la sociedad misma. De nada nos sirve seguir repitiendo el conocimiento (tal como, en el libro de Eco *El Nombre de la Rosa*, la función de la biblioteca y del bibliotecario era reproducir los textos y recapitularlos al infinito ya que la concepción medieval era la preservación y no la búsqueda del conocimiento; y, por ello, la biblioteca se incendia y es arrasada, para generar otras búsquedas, otras ópticas correlacionales). Dicha agitación la debe realizar el educador en tanto que se convierta en “*docente-investigador-agitador*” (Bigott, 1992: 20).
- 1.8. Al agitar las bases sociales, el educador está en la capacidad de participar y proponer soluciones alternativas a los problemas de la investigación que surge de la realidad; vale, “...saber interpretar esta transformación y producir conocimientos(...) para elaborar alternativas y para participar en ellas en la construcción de una sociedad diferente” (Bigott, 1992: 20-21).
- 1.9. Debido a que la cultura del “educador-investigador” está impregnada de elementos foráneos, productos de la “colonización e imperialismo ideológico”, se debe proponer –por medio de la vinculación que aquí se propone– una nueva efebogogía, gerontogogía, en fin una “nueva ciencia de la educación” (Antropogología, según apreciación y terminología de Eduardo Zuleta). Despojarse del ensimismamiento y pasar a la proactividad cultural-social ya que “...

urge la necesidad de construir una nueva Pedagogía. Una pedagogía de la Desneocolonización(...) pasar de la fase de educador “en sí” a la fase educador “para sí” (Bigott, 1992: 24-25); “El educador neocolonizado debe ser descolonizado por la vía de trabajo político en los movimientos de liberación” (Bigott, 1992: 29).

- 1.10. Debe someterse a la duda todos los conceptos, hasta el de educación (ya que puede ser un “transmisor” de cultura y neocolonialismo); hacer críticas al eterno decir de que “las cosas van a ser diferentes” y nunca se empieza (Cfr. Bigott, 1992: 29). Esto sólo lo permite la investigación mediante la vinculación propuesta. Las críticas posibles al sistema educativo son necesarias, tal como lo hizo Simón Rodríguez quien “sometió a críticas la sociedad y al incipiente sistema escolar de su tiempo, las coloca entre paréntesis y somete a un proceso de duda su estabilidad” (Bigott, 1992: 33).
- 1.11. Investigar desde la vinculación permite revitalizar todos los procesos adormecidos por un sistema educativo que “domestica al pensamiento”. “Investigador en el sentido de generar en él un sentido de revalorización de la historia, de comprensión total de su contexto real y específico y de una incesante búsqueda de legitimidad, de la identidad casi perdida” (Bigott, 1992: 34). Investigar, como educadores, desde cada realidad: “Un investigador-educador-agitador es un partícipe de la (su) realidad económica, política y social” (Bigott, 1992: 36).
- 1.12. La investigación, en esta visión descolonizadora, debe partir del trabajo diario del docente; así, “la pedagogía de la Descolonización es estructurada, elaborada y aplicada por lo educadores en su trabajo diario en el aula y en su práctica social total (...) iniciar una línea de trabajo centrado en una metodología de investigación que hunda sus raíces en el proceso vivencial” (Bigott, 1992: 36-37).
- 1.14. El investigador, esencialmente

...acompañará desde el aula y en la calle con una nueva violencia, lingüística, estética e histórica, a quienes desde cualquier punto o espacio defienden la construcción de una nueva forma de vida más humanitaria, más digna de ser vivida (Bigott, 1992: 38).

- 1.15. Una investigación que rompa los esquemas y se plantee como dialéctica del conocimiento: “La investigación es un proceso de producción de conocimientos que se socializa y produce rupturas en el monopolio del saber” (Bigott, 1992: 106).

*Fin de la cuestión primera*

### APROXIMACIONES DE LA CUESTIÓN PRIMERA

La dinámica asumida para la presentación del artículo obliga a presentar estas “aproximaciones”, ya que la *Quaestio* no contempla ninguna otra parte más fuera de la solución para cada artículo; sin embargo, para completar el presente estudio debe hacerse y por eso se estipula:

- La educación como ciencia tiene dentro de sus principales misiones, reivindicar la orientación de los conceptos y problemas analizados en la presente cuestión; esto revalorizaría el papel que desempeña la educación en la actualidad y revitalizaría los nexos entre educación-sociedad, educación-filosofía, educación-ética, educación-política y educación-cultura.
- Al revitalizar los nexos anteriormente mencionados, la investigación educativa asumiría características filosóficas plenas, retomando su papel de “agitación” y logrando un “compromiso” político para superar la crisis humana a la cual nos amarró la “modernidad” y, ahora, la “posmodernidad”.
- La dinámica de la construcción del pensamiento es dialéctica y, por eso, requiere de un enfoque teórico-epistemológico interdisciplinario y multidisciplinario que logre explicar y predecir la realidad. Esto se logra desde el estudio del lenguaje humano y con fundamentos radicados en el diálogo epistemológico inter-científico y la panóptica intrínseca de la praxis educativa como superación del “imperialismo gnoseológico”.
- El ser humano como sujeto-objeto de la educación como ciencia es cambiante, transformante y en permanente evolución y re-evolución. Esto requiere de giros radicales humanos en los conceptos inmersos en la praxis educativa y urge de formación de docentes-investigadores-científicos, con alta capacidad de trabajo en equipo y con intereses en el hecho humano-social.

- El discurso científico de la educación es dialéctico y se logra a través de la investigación educativa; esto posibilita la decodificación signica y simbólica de las claves sociales presentes en el contexto educativo y fortalece los fundamentos para la interpretación de tales.
- La jerarquización de la Filosofía sobre la Epistemología y la vinculación de la “ciencia-metodología-método-técnica” permite elucidar el dinamismo que define a “lo real” y al ser humano como “seguir siendo”. Esto apunta a la construcción de una nueva antropología, hacia una filosofía educativa que agita y cuestiona, la epistemología que busca nuevos modelos de interpretación de “lo real” y lo “científico-metodológico-metódico-técnico” que supera lo estático, lo técnico-instrumental simple, y se inserta en una auténtica praxis revolucionaria educativa.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aquino, T., *Summa theologiae. Tomo I*. Editores Moya y Plaza. Madrid-España. (Edición de 1880).
- Bigott, L. (1992). *Investigación alternativa y educación popular en América Latina*. Tropykos. Caracas-Venezuela.
- Eco, U. (1980). *El nombre de la rosa*. Editorial Lumen. (Edición de 1995).
- Fonseca, L. (1997). *Epistemología de la investigación crítica*. Tropykos, UCV, Caracas-Venezuela.
- Kosik, K. (1967). *Dialéctica de lo concreto*. Grijalbo. México.
- Moreno, A. (1998). *Discurso y método dialéctico en las ciencias sociales*. FUNDAUPEL-IBP. Barquisimeto-Venezuela.
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Nueva Visión. Buenos Aires-Argentina.
- Rojas Soriano, R. (2001). *Vínculo docencia-investigación para una formación integral*, (2ª ed.). Plaza y Valdés. México.
- (2001). *Guía para realizar investigaciones sociales* (27ª ed.). Plaza y Valdés. México.

- (2001). *Formación de investigadores educativos* (10<sup>a</sup> ed.). Plaza y Valdés. México.
- Whorf, B. L. (1971). *Lenguaje, pensamiento y realidad*. Barral. México.
- Zuleta, E. (2006). *Una docencia enjuiciada: la docencia superior (bases andragógicas)*. Consejo de Publicaciones ULA. Mérida-Venezuela.
- (2006). *Teoría socialista de la educación en las notas y apuntes de Antonio Gramsci*. Consejo de publicaciones ULA. Mérida-Venezuela.
- (2007). *El humanismo en el discurso educativo de Luis Beltrán Prieto Figueroa*. Editorial Ipasme. Caracas-Venezuela.