

DECOLONIZAR LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN¹

DECOLONIZING RESEARCH IN EDUCATION

Alexander Luis Ortiz-Ocaña² 

RESUMEN

En este artículo se caracteriza la génesis del giro decolonial en las ciencias de la educación y se valora la posibilidad de desarrollar biopraxis pedagógicas decoloniales. Se sugiere la configuración de otras formas de investigar, como por ejemplo, la investigación decolonial. Se propone una clasificación sobre los tipos de colonialidad, introduciendo las nociones de autocolonialidad e interculturalidad decolonial, como conceptos básicos en la investigación educativa. Las reflexiones derivadas de esta investigación se concentran en dos aspectos esenciales: las configuraciones en las Ciencias de la Educación y la relación dialéctica entre la realidad, el mundo y el conocimiento humano.

Palabras clave: Biopraxis pedagógicas decoloniales; colonialidad; interculturalidad decolonial; investigación decolonial; perspectiva decolonial; ciencias de la educación; decolonialidad.

ABSTRACT

In this article is characterized the genesis of it turn decolonial and is valued the possibility of developing biopraxis pedagogical decolonial. It is suggested that the configuration of other forms of research: research decolonial. Proposes a classification of types of coloniality, introducing the notions of self-coloniality and interculturality decolonial, as basic concepts in the education Research. The reflections derived from this research are concentrated on two essential aspects: the configurations in the educational sciences and dialectical relations between reality, world and human knowledge.

Keywords: Biopraxis pedagogical decolonial; coloniality; intercultural decolonial; research decolonial; perspective decolonial; science of education; decoloniality.

Fecha de recepción: Febrero 2 de 2017 / **Fecha de aceptación:** Mayo 16 de 2017 / **Publicado en línea:** Abril 19 de 2017

Tipología: Artículo de Reflexión

Para citar este artículo: Ortiz, O. A. (2017). Decolonizar la investigación en educación. *Praxis*, 13(1), 93 - 104. Doi: <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.2112>

1. Resultado del proyecto MODEPED: identificación, caracterización y elaboración del modelo pedagógico de las instituciones públicas del Caribe colombiano, financiado por la Universidad del Magdalena. Santa Marta. Colombia. Grupo GIEDU: Epistemología Configurativa y Educación Decolonial.

2. Docente de planta de tiempo completo de la Universidad del Magdalena. Santa Marta. Colombia. Investigador del Doctorado en Ciencias de la Educación. Correo electrónico: alexanderortiz2009@gmail.com ORCID: 0000-0001-5594-9422

INTRODUCCIÓN

Cada vez se suman más profesores e investigadores al proceso global de configuración de la decolonialidad holística. Un breve análisis de los trabajos publicados, por ejemplo, en la revista Praxis de la Universidad del Magdalena nos indica una tendencia ascendente en investigar y escribir sobre estos temas, sobre todo en dicho órgano difusor de los resultados de los trabajos desarrollados en el marco de la línea de investigación sobre Pedagogía e Interculturalidad.

El trabajo de Martínez (2013) sobre las emergencias de cambio, en el que se hace una contrastación entre el modelo pedagógico tradicional y las estrategias de aprendizajes significativos, es una muestra de un apático intento por desprenderse de la tradición pedagógica y didáctica eurocéntrica dominante. Este trabajo puede ser complementado por la idea de los saberes de la negación y las prácticas de afirmación, como una vía para la pedagogización desde otra perspectiva en la escuela (Villa & Villa, 2014). Asimismo, en el debate epistemológico se suma Di Marco (2015), quien busca el origen del conocimiento, esbozando el dilema de la realidad.

Estos loables intentos por decolonizar la educación, la pedagogía y la investigación, podrían ser fertilizados si otro grupo de autores (Agudelo, Martínez & Ortiz, 2013; Maussa, 2014; Cárdenas, 2015; Erazo & Aldana, 2015), que publican sus trabajos en dicha importante revista científica, asumieran el compromiso decolonial con firmeza y no se quedarán en el simple enunciado repetitivo de la episteme moderna/colonial.

Al leer algunos de los trabajos de Walsh (2005, 2009, 2013), comprendo que desde hace mucho tiempo he mostrado un sentir, hacer y pensar decolonial, pero no utilizaba las categorías que subyacen el discurso decolonial y que configuran su estatuto epistémico.

En trabajos anteriores (Ortiz & Salcedo, 2014) se había asumido y propuesto concepciones emergentes y decoloniales sobre el desarrollo

del Pensamiento Configuracional en la primera infancia, y, por otro lado, Ortiz (2015, 2016c, 2016e) propuso un enfoque epistemológico emergente que asume, sin explicitarlo, un enfoque decolonial: la epistemología e investigación configuracional, sustentada en las concepciones sistémicas de Humberto Maturana y Niklas Luhmann (Ortiz, 2016d, 2016f).

En uno de los cursos desarrollados en el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena en Santa Marta, Colombia, introduce las nociones de currículo decolonial, didáctica decolonial e interculturalidad decolonial. Asimismo, en mis clases cotidianas, sean de pregrado o postgrado, asumo posturas decoloniales y posicionamientos “otros” sustentados en epistemes “otras” que subyacen mis biopraxis pedagógicas decoloniales.

Posteriormente, en otros seminarios que he desarrollado sobre los enfoques científicos, he puesto a dialogar la hermenéutica, la fenomenología, las teorías de sistemas, las teorías de la complejidad y la teoría crítica con las ciencias configurativas y las ciencias decoloniales emergentes en el siglo XXI.

En efecto, en la educación del tercer milenio subyacen diversos paradigmas que configuran las teorías, enfoques, tendencias y tensiones en la educación actual:

a) Paradigma clásico, tradicional y dominante (1600-Actualidad):

- Ciencias empírico-analíticas.
- Ciencias histórico-hermenéuticas.
- Ciencias socio-críticas.

b) Paradigma emergente (1970-Actualidad):

- Ciencias sistémicas y de la complejidad (Ortiz, 2016a, 2016b, 2016g, 2016h).
- Ciencias configuracionales (Ortiz, 2015, 2016c, 2016d, 2016e, 2016f).
- Ciencias decoloniales (Mignolo, 2007, 2011, 2013; Quijano, 2014; Dussel, 2015; Ortiz, 2015, 2016a, 2016b, 2016c).

Como se aprecia, la pedagogía y la investigación educativa están girando desde una perspectiva decolonial, siguiendo los pasos del giro decolonial que ha impactado con fuerza en las ciencias de la educación. De esta manera, es observable que los enfoques hermenéuticos y críticos han migrado hacia las ciencias decoloniales emergentes.

Por todo lo anterior, es necesario no ignorar las urgencias que nos convocan y las emergencias que nos invitan a la resistencia epistemológica a partir de la desobediencia epistémica. Hoy es un imperativo decolonizar la educación, transitar hacia la decolonialidad del currículo y proponer un currículum decolonial. Esto solo es posible si nos sumamos al giro decolonial de la pedagogía. Precisamente el desarrollo del pensamiento configuracional infantil en la enseñanza de la matemática es un aporte decolonial a este loable empeño.

Desde esta perspectiva, la interculturalidad decolonial configurativa fertiliza, complementa y vigoriza las nociones de interculturalidad relacional, interculturalidad funcional e interculturalidad crítica. Es una configuración triádica que entrelaza interculturalidad-decolonialidad-relacionalidad. El método decolonialógico que propongo es el método de investigación que se sustenta en la epistemología decolonial, es decir, en la Decolonialogía. La razón decolonial es una razón “otra” donde todos podemos tener la razón. Precisamente, el tercer milenio reclama una racionalidad decolonial.

Las reflexiones derivadas de esta investigación se concentran en dos aspectos esenciales: las configuraciones en las Ciencias de la Educación, realidad, mundo y conocimiento humano.

Las configuraciones en las ciencias de la educación

Los seres humanos percibimos el mundo como si este fuese una entidad separada de nosotros. Somos inmanencia del mundo en que vivimos

pero no lo percibimos así sino de manera separada a nosotros. Percibimos el mundo de manera ajena y externa a nosotros. Tal es así que hablamos del entorno circundante, de lo externo, o del mundo que nos rodea. Si seguimos la terminología de Popper (1963, 1967, 1977) podemos percibir tres mundos: El mundo 1 es el mundo natural, el mundo 2 es el mundo subjetivo o psicológico, y el mundo 3 es el mundo de las creaciones humanas (arte, música, poesía, ciencia, religión, innovación, construcción). Pero incluso desde esta mirada, el ser humano forma parte de los tres mundos.

Haciendo una reducción fenomenológica podemos darnos cuenta de que los seres humanos percibimos cosas que nos rodean, casas, carros, edificios, construcciones diversas, y también percibimos personas, animales, plantas, carreteras, nubes, estrellas, el sol, la luna. En nuestro hogar percibimos mesas, sillas, televisores, lapiceros, libros, ropa, zapatos, etc. Percibimos además eventos, fenómenos, situaciones, procesos, acontecimientos. En fin, los seres humanos percibimos objetos, sujetos y sus relaciones: las relaciones sujeto-objeto y las relaciones sujeto-sujeto. En la terminología de Luhmann (1996, 1997, 1998a, 1998b) percibimos sistemas vivos, sistemas psíquicos y sistemas sociales, y la diferencia de estos sistemas con el entorno.

Los seres humanos, para referirnos a estas cosas, personas, animales, eventos, etc., utilizamos palabras, sustantivos. Y al referirnos a ellas damos a luz al mundo en que vivimos. El lenguaje nos permite crear nuestro mundo. Sin lenguaje no hay mundo. El mundo no es externo al ser humano, es creado por este. Eso no quiere decir que las cosas u objetos (carreteras, árboles, mesas, animales) no existan, sino que el mundo no es solo eso, y quiere decir además que al nombrarlas les damos vida, las materializamos, pasan a formar parte de nuestra realidad, las traemos a nuestro mundo, a nuestro espacio vital, psíquico y social. Vemos el mundo a través de los conceptos que creamos.

Para nombrar los objetos y sujetos, los seres humanos no sólo debemos percibirlos sino además identificarlos, etiquetarlos y hacer una

distinción, por cuanto es imposible que el ser humano distinga todo el mundo, distinguimos sólo un fragmento de este, el segmento que decidamos diferenciar. Por ejemplo, observamos un árbol y en este hay una paloma. Podemos decidir distinguir el árbol o la paloma. Si distinguimos el árbol excluimos la paloma y si distinguimos la paloma excluimos el árbol.

Para Luhmann (1998b) existen los sistemas, y existen porque son distinciones que hace el ser humano entre el sistema y el entorno. Lo que distinguimos es el sistema y lo que excluimos es el entorno. En la distinción árbol/paloma, si distinguimos el árbol, éste es el sistema, y la paloma es el entorno; pero si distinguimos la paloma, esta es el sistema, y el árbol es el entorno. Un sistema puede ser entorno de otro sistema distinguido como tal, y un entorno puede ser sistema de otro entorno. Lo importante es la distinción. Sin embargo, cuando hacemos la distinción entre una y otra cosa (evento, persona, animal, fenómeno, proceso, situación), ya antes hemos hecho una distinción previa de lo que vamos a distinguir. En realidad hacemos una distinción de la distinción. En el ejemplo anterior, antes de hacer la distinción entre árbol o paloma, ya distinguimos el árbol y la paloma como dos unidades o entidades independientes, y eso lo hacemos con nuestro lenguaje, con sustantivos, con palabras: árbol, paloma.

Los sustantivos nos permiten crear el mundo y crearnos a nosotros mismos. Por ejemplo, cuando decimos “Yo”, es una palabra, es un sustantivo que nos permite alumbrarnos a nosotros mismos, venir al mundo, y esto es posible solo mediante el lenguaje. Un bebé que está por nacer, cuando lo haga no sabrá que ha nacido, porque aún no vive en el lenguaje, no sabrá que existe, aunque exista. Sólo existirá para él cuando sea capaz de decir “Yo”, porque al decirlo se estará creando a sí mismo y con su lenguaje creará su propio mundo. Aunque sí existirá desde que su mamá lo vea nacer y lo nombre: mi hijo, mi bebé. Parafraseando a Wittgenstein (2006, 2010, 2012), los límites del lenguaje son los límites de mi mundo.

De manera que sin percepción no hay distinción, y sin distinción no hay mundo. El observador

percibe y crea su mundo haciendo distinciones. Podemos distinguir cosas, objetos, personas, es decir, unidades, entidades únicas fácticas, o podemos distinguir las relaciones entre ellas, podemos distinguir la unidad o la diferencia. Bateson (2010, 2011) solía decir que la epistemología es un asunto de relaciones. Los psicólogos y epistemólogos de la Gestalt (Wertheimer, 1945; Köhler, 1967, 1972; Shedrovitsky, 1972, De la Garza, 1992a, 1992b), demostraron que en nuestro vivir cotidiano distinguimos tramas, entrelazamientos, entretejidos, interconexiones, redes de relaciones. Estas redes de relaciones remiten a un sustantivo novedoso, polémico y resbaladizo: configuración.

Recientemente, Maturana comienza a utilizar con más frecuencia y profundidad la noción de configuración. Su discípulo también la emplea en los últimos trabajos publicados. Varela (2002, 2013) argumenta que la emergencia de patrones o configuraciones globales en sistemas de elementos interactuantes no es una rareza de casos aislados ni es exclusiva de los sistemas neuronales. De hecho, todas las unidades holísticas conformadas por subunidades interconectadas generan otras unidades holísticas que emergen de dicha relación. Es por ello que la teoría de las configuraciones (Ortiz, 2013, 2015) tiene un carácter general y universal y, por tanto, es aplicable tanto a fenómenos naturales como a fenómenos psíquicos, humanos y sociales.

Durante el proceso investigativo de una de las tesis doctorales que asesoré en el año 2015, la profesora Mileidy Salcedo Barragán (hoy Doctora en Ciencias de la Educación) elaboró una teoría del pensamiento configuracional. Según Ortiz (2013, 2015), la configuración es una totalidad organizada que articula relaciones teóricas inmanentes. Es una unidad holística entrelazada por una red de redes conceptuales de la que emergen nociones y conceptos característicos.

En su tesis doctoral, Salcedo (2015) utiliza la noción de configuración desde cinco ámbitos diferentes. La utiliza como intencionalidad epistemológica (configurar una teoría), es el propósito principal de la investigación, expresado con el verbo configurar, que indica la acción

teleológica que despliega la investigadora. La utiliza como condición y esencia de la teoría, por cuanto ésta es una configuración de nociones y conceptos entrelazados. La utiliza como cualidad del ser humano, como proceso psicológico y como subproceso (el pensamiento es una configuración neuro-psico-social, es un proceso, y a su vez está integrado por otras configuraciones o subprocesos). La utiliza como adjetivo (Pensamiento Configuracional), es decir, como atributo que modifica al sustantivo Pensamiento, que ya no es visto como un pensamiento general sino como un pensamiento configuracional, un pensamiento diferente, emergente. Y por último, la utiliza como totalidad y componente, el todo y sus partes (la tesis doctoral es una configuración, pero cada capítulo, epígrafe, parte o componente de la tesis también es una configuración. Es por ello que podemos afirmar que la tesis doctoral es una configuración de configuraciones, un macroconstructo teórico conformado por múltiples constructos conceptuales).

Dada esta diversidad y multiplicidad en el uso de la noción de configuración, en ocasiones el discurso se vuelve tautológico o cacofónico, lo cual no es negativo ni positivo, es simplemente nuestra condición biológica como seres vivos, es nuestra ontología constitutiva, debido a la cual “los seres humanos existimos en un cosmos que al surgir de nuestras distinciones surge como una configuración de configuraciones” (Maturana, 2013, p. 1). De igual modo, la noción de configuración evoca un conjunto de relaciones entrelazadas que distinguen a su vez configuraciones de menor orden; por ello al hablar de configuración de configuraciones no hacemos redundancia, pues esta distinción permite evocar relaciones y articulaciones de macro y micro procesos eslabonados en un todo.

Según Maturana (2013) la palabra configuración es interesante porque no es descriptora sino evocativa. Esta noción evoca una disposición relacional, es decir, una forma que a su vez puede ser entendida como una unidad o entidad que distingo, o como una entidad que excluyo, o como una entidad que entrelaza la forma distinguida y la forma excluida. La forma distinguida es una configuración: la paloma; pero la forma

excluida también es una configuración: el árbol, el entorno configurante. Además, entre la paloma y el árbol también se generan operaciones relacionales, hay entrelazamientos, entretejidos e interconexiones. Esos eventos y acontecimientos relacionales que emergen de las interacciones entre la paloma y el árbol, son también configuraciones (interpenetración, diría Luhmann; acoplamiento estructural, diría Maturana).

De manera que desde esta mirada podemos distinguir tres tipos de configuraciones muy diferentes entre sí: la configuración como unidad distinguida, el entorno configurante como unidad excluida, y la configuración relacional, que no es más que el entrelazamiento entre ambas unidades holísticas. Ahora bien, es evidente que el árbol no es el único entorno configurante para la paloma, y ésta no es el único entorno configurante para el árbol. Cada unidad distinguida como configuración holística tiene múltiples entornos configurantes. Si el ser humano distingue dicho entorno entonces podría nombrarlo utilizando su lenguaje, mediante un sustantivo: árbol, paloma; pero si no lo distingue entonces todo lo que excluye al distinguir y nombrar la configuración formará parte del entorno configurante. Esto indica que el ser humano percibe una configuración de configuraciones, pero para reducir la complejidad del mundo que él mismo crea (su propio mundo), se basa en distinciones que le permiten simplificar la realidad creada: la distinción de la configuración como unidad holística, la distinción del entorno configurante (que también puede ser considerada una configuración holística), y la distinción de la configuración relacional que articula la configuración holística y el entorno configurante.

Por otro lado, cuando nos percibimos a nosotros mismos no lo entendemos como si estuviésemos percibiendo un fragmento del mundo, sino que debemos hacer una abstracción, una observación de segundo orden, una observación de observaciones, porque debemos distinguarnos como observadores de un ser humano que observa. Y si nos distinguimos a nosotros mismos como una configuración holística entonces somos una configuración que observa a otra configuración que es ella misma.

La configuración es la disposición de los procesos en las relaciones simultáneas, es una entidad autónoma de relaciones internas. En realidad existe sólo una configuración que es el universo, pero el ser humano como observador-investigador puede hacer distinciones sobre el mundo donde vive. Y esa distinción es una configuración. Y lo que excluye es el entorno configurante que es también una configuración.

Los seres humanos, en nuestras biopraxis cotidianas, no sólo configuramos por medio de palabras la objetividad de nuestra subjetividad, sino que esta objetividad está también en la génesis de la configuración lingüística. Las palabras, los conceptos que expresamos y las nociones, son emergencias de una configuración interhumana en la que el sentido y el significado son inmanencia. Pero las palabras también se convierten en herramientas por medio de las cuales los seres humanos seguimos entretejiendo configuraciones lingüísticas en un proceso circular del que emergen la autopoiesis y la autorreferencialidad, como cualidades inmanentes a las propias palabras y a las conversaciones y reflexiones que caracterizan las biopraxis humanas. Es decir, las palabras que expresamos reproducen nuevas palabras que a su vez generan otras, configurando así las biopraxis lingüísticas.

Una cualidad es un atributo o particularidad que una persona le atribuye a otra, o nosotros mismos nos la atribuimos. Una cualidad es un dato sensorial, un dato perceptivo, un fragmento de conciencia humana. Solo los humanos observamos cualidades. Un animal no humano no observa cualidades.

Las configuraciones lingüísticas entrelazadas emergen como procesos o entornos configurantes, por cuanto no sólo activa sino que configura nuevos sentidos y significados en un proceso ad infinitum, fertilizando las biopraxis interhumanas como biopraxis culturales. Si una conversación o red de redes de conversaciones se cultiva y consolida, entonces esta red de conversaciones se configura, se mantiene o establece y se conserva en las biopraxis humanas, formando así lo que llamamos cultura.

Realidad, mundo y conocimiento humano

Nunca nos conoceremos a nosotros mismos. Eso es imposible. Porque la esencia de nuestro ser esta mediada por el lenguaje. No es lo mismo la cosa en sí que la palabra que la nombra. El territorio no se representa en el mapa tal como es. Los humanos nunca conocemos el territorio, sólo conocemos mapas, configuraciones conceptuales comprensivas.

Lo que llamamos realidad es la configuración conceptual comprensiva que hemos configurado a través del lenguaje. Sin palabras no tendríamos la posibilidad de nombrar esa realidad. Por eso afirmo que somos un signo. Y por eso afirmo que no podemos conocer nunca la cosa en sí ni a nosotros mismos, porque estamos condenados al lenguaje y al significado. Refiguramos la realidad cada vez que hablamos.

Los seres humanos sordos hablan, se comunican, mediante un lenguaje diferente al nuestro. Claro que para ellos también hay realidad. Ellos la configuran, al igual que nosotros. La realidad es una configuración sígnica. Configuramos el mundo en el que vivimos mediante signos. Por eso somos un signo. No hay otra forma de representar lo que llamamos realidad: el signo. No hay otra forma de decir y expresar lo que sentimos, pensamos y hacemos: los signos.

Los humanos configuramos nuestra realidad y nuestro mundo por medio de signos. Existen tantos mundos y realidades como personas. Cada ser humano configura su propio mundo. La realidad y el mundo no tienen una existencia ontológica sino sígnica. No podemos reificar y cosificar el mundo y la realidad. Le damos vida al mundo y a nuestra realidad por medio de signos. Tú y yo somos un signo.

Para los animales no humanos y para las plantas no hay ni realidad ni mundo, ellos simplemente viven en una deriva natural, en un automovimiento perpetuo. Realidad y mundo son configuraciones conceptuales creadas por los seres humanos para comprender su vida, su existencia, y algo que llama “lo externo”, sin

serlo. Vivenciamos la realidad y el mundo mediante nuestros sentidos, y nos referimos a ella mediante signos. Somos, estamos y existimos en una configuración sígnica.

No todo lo tengo configurado. Estoy configurando a partir de responder mis preguntas. Y cada vez que me pregunto sigo configurando. Reflexiono. El signo fluye y en esa afluencia se reconfigura y deviene en un signo diferente que incluye el anterior. Heráclito (2011) ya lo sabía. Y Pearce lo confirmó. Somos un signo que se reconfigura en cada palabra, en cada mirada, en cada melodía, en cada sentir, en cada emocionar. Somos un signo que se resignifica en nuestras biopraxis cotidianas, nos reconfiguramos sgnicamente en cada momento, en cada instante, en cada suspiro, y en esa afluencia sígnica existimos y somos. Vivimos sgnicamente.

Suena un tanto estructuralista el signo, pero no lo es. Suele ser dotado de sentido, configurado, tejido, destruido y reconfigurado. Suele ser un movimiento complejo, deja de ser la cosa en sí misma, para constituirse en una configuración, una elaboración necesariamente humana con contexto. El signo es local y situado.

El signo, a mi juicio, debería alejarse de ser la estructura, "la partícula elemental", la unidad que hace posible el todo; es más una posibilidad de emergencia del significado, emergencia del pensamiento, emergencia de la realidad. En suma su naturaleza constitutiva hace parte de la posibilidad de mundos a configurar.

La pregunta es la apertura, en tal sentido, la pregunta por el signo es la configuración deseada. La configuración es la representación del signo como poiesis, me alejo de su comprensión como totalidad. Así, la configuración como devenir humano, sugiere ser incompleta, inacabada. Es el deseo desde el origen de la palabra "configuración" lo que la constituye como proyecto del devenir sobre el devenir. El signo, bajo la aurora de la "configuración" necesariamente se aleja de la plenitud, del principio; es más un movimiento que origina posibilidades de sentido. El signo no es ontología, es devenir configurativo.

Signo es todo aquello que indica algo, incluyendo lo que sientes y vivencias cuando ests, cuando meditas, cuando existes, cuando eres, y cuando vives.

Es evidente que en la actualidad está emergiendo un paradigma configuracional (Ortiz, 2015, 2016). Estoy plenamente convencido de que la *configuraloga* es el paradigma emergente del siglo XXI, el modelo epistémico del tercer milenio. Y no solo eso, es una forma de pensar. Es más, la configuraloga es una forma de vida. Pero no solo en la post modernidad. Lo ha sido siempre, desde la aparición de la vida.

El enfoque configurativo es una perspectiva decolonial. Los seres humanos no representamos la sociedad, más bien la configuramos. La realidad social es una configuración lingüística, un signo, no una representación. La mente humana no es un espejo, no refleja, ni representa, ni capta nada, más bien configura. El cerebro humano configura la realidad social por medio del lenguaje. Los humanos, al percibir, hacemos distinciones de configuraciones. Y esas configuraciones las podemos abordar de manera científica como si fuesen entidades holísticas independientes. Las configuraciones no describen, más bien evocan una forma, una disposición de relaciones, una trama, un entrelazamiento, un entretejido, una urdimbre, un entramado, en fin, una red de redes.

Actuamos según pensamos. Es imposible actuar diferente a como pensamos, porque actuar es vivir, vivir es pensar, y pensar es actuar. Pensar y actuar, es lo mismo.

El dualismo mente/conducta es nocivo para la ciencia. Los humanos no podemos actuar diferente a como pensamos, en un estado armónico y coherente de nuestra personalidad. Lo que sucede es que a veces actuamos de una manera y creemos que es diferente a como pensamos. Pero eso es imposible, porque cada vez que actuamos lo hacemos porque estamos pensando. Ser y pensar, es lo mismo. Las biopraxis humanas constituyen configuraciones triádicas: sentir-pensar-actuar. El ser humano actúa como

piensa y piensa como siente. Actuamos como pensamos y sentimos. No hay acción sin emoción. Toda actuación, toda decisión y toda razón, es emocional. Pero el proceso no es linealidad, es configuración triádica: sentir-pensar-actuar-pensar-sentir-pensar-actuar. Pero no de manera secuencial sino configurativa, incluso oscilante, como el vuelo de las mariposas.

Esta concepción es contraria a la establecida por la tradición clásica en las universidades colombianas. Cuando los docentes universitarios nos implicamos en procesos de formación de postgrado, desaprendemos, resignificamos, reconfiguramos y reaprendemos muchas cosas que hasta ese momento pensamos que son de una manera, pero en realidad son de otra. Por ejemplo, en la investigación no todo puede estar planeado anticipadamente, de lo contrario no es investigación.

Nosotros en ocasiones presentamos proyectos de investigación, y por la forma en que los estructuramos parecen proyectos productivos, pero no son lo mismo. Lo primero que debemos aprender en Colombia es a conceptualizar la investigación. ¿Qué es investigar? De ahí parte todo. Investigar no es hacer y cumplir un plan previamente fijado. Investigar es buscar, indagar, develar, desentrañar. Y para lograr eso lo importante es tener preguntas, buenas preguntas.

Lo primero que hay que cambiar en Colombia para mejorar la calidad de la educación superior y de la investigación, son los formatos que exigen las instituciones para planear la investigación. Son una camisa de fuerza, un corsé.

Las universidades de talla mundial no investigan así. Cuando leemos cómo ellos hacen ciencia o cuando desarrollamos movilidad internacional, aprendemos mucho de los grandes talentos. Incluso un proyecto doctoral tiene mayor alcance que nuestros proyectos, y no tiene esa rigidez en los formatos.

Un proyecto de ingeniería no es igual que un proyecto de investigación educativa. El proceso investigativo en las ciencias de la educación es hermenéutico, no es positivista, y por eso no

todas las acciones investigativas tienen que estar previamente determinadas, porque son emergentes, surgen en el propio proceso de investigación. Ahora comprendo a un colega de la universidad cuando criticaba a los administradores de la investigación. Esos formatos no los diseñan los investigadores, sino los administradores, y con eso entorpecen la dinámica de la investigación. Los profesores obedecemos y cumplimos las orientaciones “de arriba”, pero los afectados somos nosotros los investigadores, “los de abajo”.

Hay actividades que se deciden en el proceso, emergen según la necesidad, no se planean previamente. Todo depende del método de investigación utilizado. No existe un solo método científico. Existen decenas de enfoques y métodos de investigación. Y cada método tiene una dinámica diferente, flexibilidad, sin dogmatismo ni rigidez. Ya no estamos en la época de Galileo Galilei, que se practicaba solo un método científico, estableciéndose como universal para todas las ciencias y áreas del saber, sin tener en cuenta la realidad ontológica de cada una de ellas.

Nos han enseñado que en toda investigación se deben formular preguntas científicas y objetivos (general y específico), pero no es así. No necesariamente. La tradición investigativa universitaria nos dice que en un proyecto de investigación siempre se debe formular una pregunta problema, preguntas científicas y objetivos, sin embargo, aunque las preguntas de investigación dan cuenta del carácter heurístico del proceso, y los objetivos dan cuenta de su naturaleza teleológica, ambas categorías están orientadas a lo mismo: satisfacer la duda. Por lo tanto, tiene poco sentido formular preguntas de investigación y también objetivos. Se deben formular preguntas u objetivos. Formular ambos es una tautología: problema y objetivo son lo mismo.

También nos exigen que en nuestras investigaciones debemos especificar un marco teórico. No necesariamente. Lo que tradicionalmente llamamos marco teórico de la investigación ni es un marco ni es teórico. No es un marco porque la investigación educativa no debe enmarcarse, encuadrarse ni encasillarse, más bien es un



referente. No es teórico porque la investigación educativa también tiene dimensiones empíricas, legales, geográficas, contextuales, históricas. Tendría más sentido configurar los 'Referentes Epistémicos'.

Por otro lado, no necesariamente en toda investigación se debe explicitar un capítulo de 'Antecedentes Investigativos'. Los aportes de las investigaciones precedentes y antecedentes investigativos van diluidos en todo el discurso interpretativo-comprensivo de la investigación que se está desarrollando. El estado del arte debe permear todo el constructo heurístico, teleológico, epistémico y metodológico de la investigación.

Asimismo, siempre nos han dicho que existen dos paradigmas, enfoques, metodologías y tipos de investigación: cuantitativo y cualitativo. Pero esta afirmación no tiene sustento epistemológico. Hay una ruptura o punto de inflexión en la historia de la ciencia y de la epistemología, que introduce estas taxonomías sin sustrato epistemológico. Lo único que es cuantitativo o cualitativo en una investigación son los datos y la información. El ser humano observa y percibe cualidades. Lo cualitativo y lo cuantitativo son inseparables. Lo cuantitativo es inmanente a lo cualitativo. Por lo tanto, no existen ni paradigmas, ni enfoques, ni metodologías, ni tipos de investigación que podamos nombrar cualitativos o cuantitativos. Esta clasificación es una falacia.

Nos dicen que el investigador debe transformar la sociedad, que toda investigación debe estar orientada a la transformación de la sociedad. Otra falacia. El investigador no transforma la sociedad (aunque nos duela y nos cueste creerlo). Lo más que puede hacer un investigador es describirla, caracterizarla y comprenderla. El investigador sí puede y debe autotransformarse. Pero son los actores sociales quienes transforman la sociedad (aplicando los aportes del investigador). Metafóricamente: los resultados de una investigación son un mensaje que escribimos en un papel y lo ubicamos dentro de una botella cerrada que lanzamos al mar. Quien encuentre la botella, lea el mensaje y lo aplique, será quien

transforme la sociedad: su entorno social más cercano.

La psicología nos ha enseñado que existen procesos humanos o psíquicos internos y procesos sociales y culturales externos. Este es un dualismo metafísico muy nocivo para la investigación educativa. No existen acontecimientos o procesos internos y externos al ser humano. Solo existe un mundo y una realidad lingüísticamente configurada. Aparentemente vemos, sentimos y experimentamos que hay un mundo interno y un mundo o realidad externa. En definitiva, todos los días vemos que el Sol se mueve alrededor de la tierra. Y el ser humano vivió cientos de años con esta creencia, hasta que algún día se convirtió en duda. Gracias a Da Vinci, Copérnico y Galileo hoy tenemos otra creencia. ¿Será que esta es otra falacia y debemos también cuestionarla?

Las metodologías clásicas de investigación nos enseñan que el investigador es un sujeto, que debe delimitar y acotar su objeto de estudio. Otro dualismo metafísico nocivo para la investigación educativa. No existe un sujeto de investigación ni un objeto externo y ajeno al investigador. El sujeto es inmanente al objeto. De ahí que sujeto y objeto son lo mismo. Debemos abandonar las nociones de sujeto y objeto en la investigación educativa. El investigador en ciencias de la educación es un observador que hace distinciones y establece diferencias. Y estas son sus propias configuraciones conceptuales comprensivas.

Nos dicen además que la investigación científica es objetiva. A esta afirmación podemos contraponerle la idea de que no existe objetividad pura en la ciencia. La objetividad se exige para obligar. Es una postura dominante, colonizadora y anti-emancipatoria. La verdad científica, si es que existe, es comunitaria y social. Toda actividad científica es subjetiva. No suscribo el subjetivismo, pero sí la subjetividad, porque es la esencia y naturaleza humana.

Nos exigen en la academia que toda investigación debe aplicar un método establecido por la tradición científica. No necesariamente. Desde una mirada universal y general podemos

constatar que, en efecto, a lo largo de la historia y el devenir de la ciencia, han proliferado modelos epistémicos, paradigmas epistemológicos, enfoques científicos y métodos de investigación. Pero desde una mirada singular y particular, cuando estudiamos el proceder de los científicos, vemos que existen tantos métodos de investigación como investigadores.

Es muy común la idea de que los investigadores son teóricos y los profesores son prácticos. Otro dualismo nocivo. No es posible desarrollar una actividad práctica sin teoría. Por otro lado, la validez de una teoría está dada en su relación con la práctica. Teoría y práctica son dos caras de una misma moneda: la vida. Una teoría sin práctica es muda, no me dice nada. Pero una práctica sin teoría es ciega, no sé a dónde me dirijo.

¿La investigación científica es racional? Siempre nos dicen que debemos controlar nuestras emociones para no contaminar el estudio con nuestra subjetividad. ¿Y cómo se logra eso? El ser humano está dotado de subjetividad. No somos un objeto. No podemos vivir sin subjetividad y sin emociones. El ser humano subvalora lo emocional para justificar “racionalmente” sus acciones y decisiones, que tienen un sustento emocional. La ciencia no es ajena a esta concepción. La investigación científica no es racional, es emocional. Lo racional y lo emocional no pueden separarse en la actividad investigativa. Todo argumento lógico y racional lo es porque es estético y tiene un fundamento afectivo y emocional. Investigamos lo que nos gusta. Leemos sobre temas que nos gustan. Pensamos sobre lo que nos atrae afectivamente. Escribimos sobre lo que nos gusta y nos motiva. Publicamos aquello que nos gusta. El deseo y las emociones movilizan la investigación científica y la llevan a feliz término.

Nos han dicho también que en la investigación educativa debemos hacer un experimento para argumentar la validez de nuestros hallazgos. Esto es un sofisma. Los procesos humanos, psíquicos y sociales no se pueden medir, son inconmensurables, fluyen, son devenir. El único experimento epistemológicamente válido es la

biopraxis, es decir, la experiencia vital, la praxis de la vida cotidiana.

¿Toda investigación debe tener confiabilidad, validez y una muestra representativa? No. La confiabilidad, la validez y la muestra representativa son una ilusión y una quimera en la investigación educativa. En las ciencias de la educación nada es confiable, ni válido ni representativo, porque bastaría un resultado contrario en actores no muestreados para falsar los hallazgos. Y eso es perfectamente posible, dado el carácter contingente de las acciones y el pensamiento humano.

CONCLUSIONES

La investigación educativa no debe configurar un conocimiento científico objetivo. Todo pensamiento y todo conocimiento es una configuración conceptual, no podemos pensar sin configuraciones signícas. El ser humano es una configuración signíca, un signo, y la investigación también. Todo lo que el investigador dice, se lo dice a otra persona o a sí mismo. La descripción no es lo mismo que lo que se describe. El mapa no es el territorio. No podemos conocer “la cosa en sí”. Solo conocemos las descripciones. Solo conocemos los mapas. La ciencia tiene un límite que es puesto por el lenguaje. Somos cautivos del significado.

La investigación educativa no debe analizarse de manera separada de la vida humana cotidiana. La vida es inicio (primeridad), la investigación es fin (segundidad), y el pensamiento o reflexión es el mediador (terceridad) entre la vida y la investigación. Vivir, pensar e investigar, es lo mismo. Constituyen una configuración triádica.

Finalmente, es preciso detallar las condiciones o requisitos para comprender el paradigma científico emergente, un paradigma “otro”: asumir una actitud fenomenológica, poner entre paréntesis nuestras creencias, dar un salto conceptual y epistémico, indisciplinar la investigación en educación, y sobre todo la desobediencia epistemológica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agudelo, C. A., Martínez, L. M. & Ortiz, I. C. (2013). "Gestión del conocimiento: un activo intangible a través de la investigación". *Praxis*, 9, 108-113.
- Bateson, G. (2010/1972). *Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*. Buenos Aires: Lumen.
- Bateson, G. (2011/1979). *Espíritu y naturaleza*. Buenos Aires: Amorrortu Editores. Tercera edición.
- Cárdenas-Molina, J. E. (2015). "La educación sexual como estrategia de inclusión en la formación integral del adolescente". *Praxis*, 11, 103-115.
- De la Garza, E. (1992a). La configuración como alternativa al concepto estándar de Teoría. Recuperado de <http://sgpwe.izt.uam.mx/pages/egt/publicaciones/capituloslibros/configuraci.pdf>.
- De la Garza, E. (1992b). *La epistemología crítica y el concepto de configuración. Alternativas a la estructura y función estándar de la teoría*. Recuperado de <http://sgpwe.izt.uam.mx/pages/egt/publicaciones/articulos/configuraciones.pdf>.
- Di Marco-Morales, R. O. (2015). "En busca del origen del conocimiento: el dilema de la realidad". *Praxis*, 11, 150-162.
- Dussel, E. (2015). *Filosofías del Sur. Descolonización y Transmodernidad*. México: Akal.
- Erazo-Hurtado, J. D., & Aldana-Bermúdez, E. (2015). Sistema de creencias sobre las matemáticas en los estudiantes de educación básica. *Praxis*, 11, 163-169.
- Köhler, W. (1967). *Psicología de la configuración. Introducción a los conceptos fundamentales*. Madrid: Morata.
- Köhler, W. (1972). *Psicología de la forma. Su tarea y sus últimas experiencias*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Luhmann, N. (1996). *Teoría de la sociedad y pedagogía*. Barcelona: Paidós ibérica.
- Luhmann, N. (1997/1990). *Sociedad y sistema: la ambición de la teoría*. Barcelona: Paidós.
- Luhmann, N. (1998a/1982). *Complejidad y modernidad. De la unidad a la diferencia*. Valladolid: Trotta.
- Luhmann, N. (1998b/1984). *Sistemas Sociales: lineamientos para una teoría general*. Barcelona: Anthropos.
- Martínez-Vélez, A. (2013). "Emergencias de cambio: entre el modelo pedagógico tradicional y la necesidad de aprendizajes significativos". *Praxis*, 9, 73-82.
- Maturana, H. (2013). *Configuraciones*. Santiago: Instituto Matriztica.
- Maussa-Díaz, E. J. (2014). Características, principios y fines de la evaluación del desempeño docente. *Praxis*, 10, 8-20.
- Mignolo, W. (2007). *El pensamiento decolonial. Desprendimiento y apertura. Un manifiesto*. En Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Mignolo, W. (2011). *El vuelco de la razón. Diferencia colonial y pensamiento fronterizo*. Buenos Aires: Del Signo.
- Mignolo, W. (2013/2000). *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.
- Ortiz, A., & Salcedo, M. (2014). *Pensamiento Configuracional*. Bogotá: REDIPED.
- Ortiz, A. (2013). *Configuralogía: paradigma epistemológico y metodológico en las ciencias humanas y sociales*. Barranquilla: Antillas.
- Ortiz, A. (2015). *Epistemología e investigación configuracional*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Ortiz, A. (2015). *Epistemología y Metodología de la Investigación Configuracional*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Ortiz, A. (2016a). *Epistemologías de la modernidad. Cambio de paradigma en el siglo XXI*. Bogotá: KLASSE.
- Ortiz, A. (2016b). *Humberto Maturana. Nuevos paradigmas en el siglo XXI. Psicología, Educación y Ciencia*. Bogotá: KLASSE.
- Ortiz, A. (2016c). *La Ciencia del tercer milenio. Hacia un nuevo paradigma epistemológico*. Bogotá: EDIBERUM.

- Ortiz, A. (2016d). *La investigación según Humberto Maturana. El amor y la autopoiesis como epistemología y métodos de investigación*. Bogotá: Magisterio.
- Ortiz, A. (2016e). *La investigación según Leonardo Da Vinci. Filosofía, Epistemología y Ciencia*. Bogotá: Magisterio.
- Ortiz, A. (2016f). *La investigación según Niklas Luhmann. Epistemología de los sistemas y método sistémico de investigación*. Bogotá: Magisterio.
- Ortiz, A. (2016g). Niklas Luhmann. *Nueva teoría general de sistemas*. Bogotá: KLASSE.
- Ortiz, A. (2016h). Niklas Luhmann. *Teoría emergente de los sistemas sociales*. Bogotá: KLASSE.
- Popper, K. (1963). *El desarrollo del conocimiento científico: conjeturas y refutaciones*. Buenos aires: Paidós.
- Popper, K. (1973). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.
- Popper, K. (1977). *Búsqueda sin término. Una biografía intelectual*. Madrid: Tecnos.
- Quijano, A. (2014). *Cuestiones y horizontes. De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO.
- Salcedo, M. (2015). *Una teoría del pensamiento configuracional infantil, basada en la actividad lúdica libre, mediada por problemas matemáticos*. (Tesis Doctoral. RUDECOLOBIA. Doctorado en Ciencias de la Educación). Universidad del Magdalena, Santa Marta.
- Shedrovitsky, J. (1972). *Configurations as a method of structuring complex knowledge, systematics*. New York: University Press.
- Varela, F. (2002). *El yo emergente*". En J. Brockman (Ed.), *La tercera cultura. Más allá de la revolución científica*. Barcelona: Tusquets.
- Varela, F. (2013). *Conocer. Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas. Cartografía de las ideas actuales*. Barcelona: Gedisa.
- Villa-Amaya, E., & Villa, W. (2014). Los saberes de la negación y las prácticas de afirmación una vía para la pedagogización desde una perspectiva otra en la escuela. *Praxis*, 10, 21-36.
- Walsh, C. (2005). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial*. Quito: Abya-Yala.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Abya-Yala.
- Walsh, C. (Ed.) (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito: Abya-Yala.
- Wertheimer, M. (1945). *Productive Thinking*. Chicago: University Press.
- Wittgenstein, L. (2006/1949). *Observaciones sobre la filosofía de la psicología*. Volumen I. México: UNAM.
- Wittgenstein, L. (2010/1953). *Investigaciones Filosóficas*. Barcelona: Crítica.
- Wittgenstein, L. (2012). *Tractatus lógico-philosophicus*. Madrid: Alianza.