



### **JOSÉ FEDERICO AGUDELO TORRES**

Licenciado en Filosofía, magíster en Educación. Docente de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Católica Luis Amigó, miembro del grupo de investigación «Educación, Infancia y Lenguas Extranjeras».

Correo electrónico: jose.agudeloto@amigo.edu.co.



ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0916-7707>

### **SANDRA JULIET CLAVIJO ZAPATA**

Licenciada en Educación Especial. Magíster en Desarrollo Infantil. Directora Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Católica Luis Amigó-Medellín.

Correo electrónico: dir.educacioninfantil@amigo.edu.co.



ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2211-8897>

### **JAIME ALBERTO OCAMPO OLARTE**

Licenciado en Educación Básica con énfasis en Tecnología, magíster en Administración de Instituciones Educativas. Rector de la Escuela Normal Superior Santa Teresita, del municipio de Sopetrán. Correo electrónico: tecnoinfo.ocampo@gmail.com.

# SOBRE EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO Y LA INVESTIGACIÓN NARRATIVA EN LA ESCUELA<sup>1</sup>

ON SCIENTIFIC KNOWLEDGE  
AND NARRATIVE RESEARCH IN SCHOOL

JOSÉ FEDERICO AGUDELO TORRES  
SANDRA JULIET CLAVIJO ZAPATA  
JAIME ALBERTO OCAMPO OLARTE

Recibido 8 de octubre de 2019  
Aceptado 22 noviembre de 2019

## RESUMEN

El presente artículo pretende reflexionar en torno a la dimensión humana que subyace y co-habita en la reflexión científica y en los horizontes epistemológicos que se han desarrollado en el interior de la denominada cultura occidental. Para ello, los autores realizaron un ejercicio cercano a una historialidad del conocimiento, de igual forma en el texto se plantean una serie de cuestionamientos, mismos que no tienen la pretensión de ser contestados en el texto, sino que esperan exhortar a nuevas reflexiones por parte de los lectores. Entre los más importantes hallazgos se lograron ubicar: la historia de toda revolución científica

<sup>1</sup>Este artículo es resultado del seminario Fundamentos de la Educación I del programa de Doctorado en Educación de la Universidad Católica Luis Amigó.

se halla enmarcada y circunscrita en una revolución social, evidenciando el *anthropos* y el interés extra-científico que habita en la ciencia misma, en tanto se advierte el tránsito de un horizonte hipotético deductivo, propio de la modernidad, hacia un territorio movedizo y azaroso, cercano al sentir y al narrar-se de estos tiempos presentes.

**PALABRAS CLAVE:**

Conocimiento científico, educación, epistemología, investigación narrativa, maestro

## ABSTRACT

This article aims to reflect on the human dimension that underlies and co-inhabits scientific reflection and on the epistemological horizons that have developed within the so-called western culture. To do this, the authors carried out an exercise close to a history of knowledge. In the same way, in the text, a series of questions are raised, which do not have the intention of being answered in the text, but rather hope to encourage new reflections from the readers. Among the most important findings: the history of every scientific revolution is framed and circumscribed in a social revolution, evidencing the *anthropos* and the extra-scientific interest that inhabits science itself, while the transit of a hypothetical deductive horizon, typical of modernity, towards a moving and random territory, close to feeling and narrating of present times.

**KEY WORDS:**

Scientific knowledge, education, epistemology, narrative research, teacher.

## INTRODUCCIÓN

Tan infructuosa resulta la empresa de realizar una historialidad del conocimiento en occidente, ajena y distante de aquella humanidad que le es propia al hombre de ciencia; como inadecuado resultaría pensar que dicha reflexión científica, pasaría de largo y sin modificar las condiciones de vida en las que se desarrolla el trabajo y la cavilación del hombre de ciencia. Así, el binomio conocimiento-vida, se encuentra vinculado y entretelado por un centenar de intereses culturales, personales, políticos y económicos entre otros tantos.

En las siguientes líneas y bajo el subtítulo de «Desarrollo temático» ofreceremos una reflexión en dos vías, a saber: en un primer momento, bajo el rótulo «Del *anthropos* del conocimiento científico», intentaremos hacer alusión a esas relaciones que vinculan la producción de conocimiento científico con los intereses extra-científicos que habitan y le son consustanciales al ser mismo del investigador. En este aparte se establece que nuestro conocimiento y nuestro conocimiento científico son estructuras que poseen tanto de *episteme* como de *anthropos*; es decir, son el resultado, el tejido y la tensión de las múltiples interacciones que se presentan entre el mundo de la vida y las abstracciones que sobre ese mundo hace el sujeto, en el ejercicio mismo de conocer y conocerle. En un segundo momento, denominado «Del pensamiento consecuente al pensamiento contingente», reflexionaremos sobre aquellos tránsitos y aquellas movilidades epistémicas que se gestan y se de-construyen entre los saberes hijos del denominado horizonte hipotético deductivo, comprendido este como un saber de consecuencias, es decir, emanado de aquella figura de la lógica Aristotélica que reza:  $A \text{ ® } B$  y el denominado pensamiento contingente, rótulo con el cual advertiremos ese modelo

de pensamiento que emerge, justamente, como contrapartida al modelo hipotético-deductivo. En este sentido, el saber contingente resulta ser un conocimiento cercano y colindante a la figura de lo móvil, lo movilizador, lo azaroso y lo volátil. Posteriormente, en el subtítulo denominado «Debates, disputas y tensiones de la perspectiva epistemológica» presentaremos una serie de puntos de encuentros y des-encuentros entre las perspectivas epistemológicas abordadas en el texto mismo. Finalmente, y previo a las conclusiones, bajo la nominación de «Utilidades para los abordajes contemporáneos de la educación», presentaremos el aparte titulado «Sobre el lenguaje y la narrativa», aparte en el que se exhorta a pensar en aquel horizonte epistémico que le permite al sujeto contemporáneo ser y saberse dueño de una palabra para decir y de un decir que le permite situarse en el mundo, mientras le otorga la posibilidad de saberse interprete del mismo. En este horizonte narrativo, advertimos valiosas oportunidades de abordar diversas problemáticas de la educación contemporánea.

## DESARROLLO TEMÁTICO DEL ANTHROPOS DEL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO

*Las mentiras se construyen, las verdades se descubren.  
(Wagensberg, 2006).*

Resulta claro a nuestro entender las imbricadas relaciones que se trenzan, una y otra vez, entre las ideas más íntimas de humanidad, nuestras concepciones de conocimiento y nuestras conceptualizaciones de episteme o conocimiento científico. Pero ¿podría acaso un método lineal y unívoco ser capaz de otorgarnos la posibilidad de conocer el mundo? Y de ser así, ¿podría dicho método otorgar al sujeto de conocimiento la libertad que le ha de ser propia al momento de desplegar-se en el ejercicio mismo de conocer?

El conocimiento y el conocimiento científico parecieran no poder encapsularse, única y exclusivamente, en explicaciones academicistas y elucidaciones tecnicistas; pues nuestro ámbito del saber desborda, por

mucho, dichas acepciones. Previo al nacimiento de la ciencia moderna hubo conocimiento, como antes de la reflexión pedagógica hubo educación. Ambos, conocimiento y educación le permitieron al hombre de dicho tiempo hacer una lectura de su mundo, de su realidad, de su mundo de realidades y de las realidades de su mundo; de ahí que pretender que el único discurso invitado a dialogar-nos sobre el mundo sea el discurso científicamente avalado por una comunidad determinada, se constituya en un atentado frente a todo aquello que es lo otro. Así, nuestro conocimiento tiene tanto de humanidad, de *anthropos* y de común-unidad, como de academia y episteme; en este sentido ninguna teoría del conocimiento podría renunciar a la incondicionalidad de la duda.

Hoy, es el momento para preguntarnos: ¿cómo se entiende en la escuela y en el ámbito académico, la ciencia?; ¿cómo se hace ciencia en nuestras escuelas y en nuestras academias? Pretender que la ciencia es el acceso y el pasaporte a verdades únicas e inamovibles, es olvidar que justamente la comprensión de la verdad como un elemento frágil y alterable (Morin, Roger Ciurana y Motta, 2003), se constituye en ánimo de búsqueda; en tarea de revelar y develar un mundo que le posibilita al sujeto, saberse protagonista de dicho ejercicio de develamiento.

Todo trayecto de búsqueda es también un trayecto de encuentros y des-encuentros, no hay descubrimiento científico sin desvelo social, no existe un logro del hombre de ciencia que no hable, de alguna y extraña forma, de ese hombre que es común-unitario. La ciencia siempre entraña algo de nuestro yo más íntimo. En términos de Habermas (1990), el conocimiento es poseedor de un profundo sentido e interés humano.

El conocimiento otorga voz, palabra, representación, significado, imagen; pero no toda palabra es conocimiento científico, el saber busca em-palabrar al mundo (Duch, 2002), es decir pretende darle existencia a aquel a quien em-palabra y a todo aquello de quien se dice algo. Nuestros saberes médicos ancestrales poseen palabra y han em-palabrado a muchas generaciones, pero sabemos que estos discursos y estas formas de ver y comprender el mundo están lejos de ser avalados por las comunidades

científicas contemporáneas; aun así, estas visiones de realidad son elementos para ver, pensar, sentir y re-producir el mundo mismo. Con ello recordamos que en más de trescientos años de ciencia moderna hay algo que no ha cambiado, a saber, el amor por lo simple y por el conocimiento en sí mismo (Wagensberg, 2006).

Nuestros saberes convocan a un entre-nos, a un saber-nos, a un establecer diálogos y conversaciones dialógicas y dialogizantes; máxime cuando hoy somos testigos de aquella vejez prematura de muchos de nuestros jóvenes saberes, mientras advertimos la senescencia y el anacronismo de otros tantos conocimientos.

El «entre-nos» propio de aquel conocimiento que evoca y convoca a la otredad, no es un rumor entre dos o más partes; sino una estrategia y una ruta; no es el leve susurro que se establece entre dos o más circunstancias, sino el trayecto hologramático que se genera y se propone en el diálogo y la discusión seria e inteligente; es, si se quiere, el choque entre los caos y las armonías; la armonía propia de aquello que pensamos como terreno seguro, a la manera expresada en el horizonte empírico-analítico y el caos que genera todo aquello que pareciera ser novedoso, subversivo e insurrecto, si se quiere, todo aquello alusivo al horizonte crítico y reflexivo. Este diálogo, abierto y movilizador, se constituye en un entre-nos que recuerda que la ciencia es, además de otras tantas cosas, una visión antropológica de la realidad. En este sentido Bruner (2003), nos recuerda que las palabras y las narraciones que del mundo hacemos, son las interpretaciones de las vicisitudes humanas que en el mundo habitan. Investigar es entonces narrar en un segundo orden.

Este «entre-nos» que aquí se lee se asemeja a esa conversación y discusión constante que ha de presentarse entre todos los saberes y los agentes de conocimiento que pretendan explicar y comprender una pequeña partícula de realidad, de vida y de mundo. Este entre-nos es el mismo saber-nos en el mundo de la vida. Siendo la vida misma el lugar de los nuevos métodos, de las nuevas miradas y la novedad perpetua; pues frente al conocimiento todos somos neófitos (Nicolescu, 1996) y frente

al conocimiento de los otros, todos clamamos por nuevas y más amplias posibilidades. No hay pues conocimiento en las periferias del conocimiento mismo, lo que existe es conocimiento; como ejercicio y producto humano y humanizador, que nos provee de nuevas y más amplias formas de ver y comprender el mundo.

Aquella visión lógico-positivista que comenzó por encantar el mundo, afirma Terrén (1999), de alguna forma terminó des-encantando a aquel mundo encantado y encantador. En este sentido se hace menester pensar que todo aquel conocimiento que resultó incómodo, de difícil parametrización y que no encajó en esquemas dados por estructuras lógicas fue despreciado y tildado como falto de cientificidad (Adorno, 2001).

Hoy, tal como lo enuncia el buen pensador español García Morente (2005), nos resulta menester re-leer-nos y comprender que, la vida es en sí misma genuina y auténtica. La pregunta por nuestro conocimiento y nuestro saber no es una pregunta que se permita unívoca, como tampoco es unívoco el mundo que el conocimiento pretende conocer; la epistemología es un esfuerzo humano por desvelar lo humano que habita entre el hombre y el mundo. No es pues un asunto sencillo. De ahí que, evocando las palabras del filósofo, «la persona de talento crea nuevos métodos, no a la inversa» (Bunge, 2013, p. 49). Así, la epistemología y la reflexión que del conocimiento hagamos, ha de lograr acercarnos a esa dimensión de esperanza que le es propia a la reflexión científica. Pensar en una escuela que nos acerque a la experimentación de tan noble ideal es, por mucho, menester en estos tiempos contemporáneos.

Hoy la educación nos exhorta a mirar el mundo como un escenario hologramático, como un todo que desborda la total sumatoria de sus partes, como un espacio que, en palabras de Agudelo (2016), «se advierte desde la multicausalidad y es, a su vez, susceptible de ser leído y re-leído desde apuestas interdisciplinarias» (p. 42). La virtud de un comprender así nuestro conocimiento y nuestro mundo ayudará, en gran medida, a incrementar aquella capacidad de hacer de la lectura de realidad un ejercicio de tejido y unión de perspectivas epistémicas. (Gadamer, 1993).

El conocimiento, en tanto *telos*, es el resultado del acceso a niveles de abstracción que logra el sujeto de conocimiento sobre ese objeto de apetencia epistémica que le convoca y le exhorta; en tanto aquella experiencia de sensibilidad frente a todo aquello que le es menester conocer, resista ser reducida a un único y uniforme meta-relato. La ciencia no es el estado superior del saber humano, afirma Candelero (2005).

Los niveles de contemplación artística que logra el artista o los altos niveles de contemplación ascética que logra el hombre de fe, ¿no son acaso fruto de una reflexión amplia y generosa que le permite hacer-se partícipe del mundo de la vida, mientras le vincula, de diversas formas, con un objeto móvil y movilizador?

La ciencia no es solamente para explicar el mundo, es también para conocer-nos mientras le conocemos y al unísono, re-conocernos en el mundo que nos es propio. Para acceder al conocimiento de ese mundo y de esa realidad, nos resulta pertinente recordar que un plan para la adquisición de la verdad, solo es válido si nos tienta continuamente a abandonarle, si nos exhorta a tomar distancias, si nos convoca a subir y a bajar, a ir a la derecha y a la izquierda (Wagensberg, 2006). Re-semantizar la pregunta de cómo hacemos lo que hacemos en tanto observamos nuestro hacer (Maturana, 2007) nos hace recordar aquella condición de humanidad que le resulta innata al conocimiento, al mismo tiempo que nos recuerda aquel *anthropos* que le es congénito al hombre de ciencia.

## DEL PENSAMIENTO CONSECUENTE AL PENSAMIENTO CONTINGENTE

*Toda búsqueda convoca siempre una esperanza.*  
(Freire, 2005)

Transitar de aquella esfera epistémica en la cual el sujeto «A» pretende formar al sujeto «B» y en dicho proceso formativo no alcanza sino una cosificación del sujeto que aprende; se constituye, mítica y diabólicamente,

en uno de los más importantes logros de la escuela tradicional en occidente. Pero, ¿cómo podría ser de otra forma, si el sujeto «B» no ha construido su palabra y el sujeto «A» no está interesado en ser partícipe de dicha co-construcción?

Resultaría inadmisibles, en nuestros tiempos contemporáneos, la genuina existencia de un sujeto «B», sin la acepción ética que le otorgue y le genere un sujeto «A». La posibilidad de que en nuestras escuelas existan y se de-construyan unos «rostros éticos» (Lévinas, 2015), se constituye en la génesis y en el principio primero, no último, de la transición que ha de experimentar la escuela. Es imposible que exista un sujeto de enseñanza y un sujeto otro de aprendizaje, sin unos rostros que les precedan y les anticipen. La palabra del sujeto es su propia creación como individuo libre en la escuela. Bien podríamos entonces cuestionar las ideas de conocimiento que se ofertan, se venden y se permutan en el complejo entramado de la escuela contemporánea.

¿Existe en nuestras muy variadas escuelas, un currículo oficial que otorgue mérito, sentido y significado al *complexus* que se ha de tejer en procura de aquel conocimiento que logre transversalizar el quehacer mismo del maestro? ¿Con qué términos, con qué metáforas estamos llevando la idea de conocimiento a nuestras muy liberales escuelas contemporáneas?

Comprender que todo ejercicio de conocimiento convoca y exhorta a un ejercicio de elección, deliberación y acción ha de constituirse en una de las más importantes teleologías de la escuela. Preguntemos entonces: ¿qué acaece cuando la postura académica de un hombre se somete, triste y «voluntariamente», a los bríos académicos de la cultura que ostenta el poder? ¿A quién invitar a degustar de la libertad en la escuela, cuando la palabra y el sentir del sujeto, se asemejan más a un eco en la distancia que a una palabra en la cercanía?

Transitar de lo consecuente a lo contingente, es la posibilidad de decir toda aquella narración que emana del sujeto que habita el mundo de la vida, es peregrinar de los modelos verticales a las experiencias horizontales; es exhortar a comprender aquellas posturas epistémicas

que resultan ajenas, extrañas y díscolas; es superar las explicaciones de los meta-relatos modernos y convocar a la comprensión de aquellas voces que claman por decir-se en el mundo, evocando a Ricoeur (2003), es pretender saber que toda palabra y toda narración se co-construye en un tiempo fisurado, accidentado y azaroso. Sencillamente no existe una conversación o un diálogo sin la presencia dialógica y dialéctica de aquellos que constituyen la otredad. ¿Existirá algún mérito para el maestro que concede su palabra solo a quienes repiten su decir y su saber? El transitar de una concepción de conocimiento emanado siempre de la consecuencia, a una versión contingente, azarosa y en constante fluir, se torna en una valiosa oportunidad para reconocer aquellas realidades que aparentan ser ajenas, distantes y apartadas; cuando sistémicamente resultan ser propias, contiguas y colindantes. No existen narraciones individuales, de alguna forma la narración de un hombre es la narración de todos los hombres. Somos, en palabras de Mèlich (2010): un *homo narrans*.

La voz y la palabra de aquellos que me resultan extraños y foráneos, evidencian la amplitud epistémica de todo aquel que pretende llevar una palabra a la escuela, transitar de lo consecuente a lo contingente, es también movilizar el pensamiento; mientras se es consciente de dicha movilidad, es saberse sujetado de unos individuos que están prestos a des-sujetarse, es reconocer que en la distancia y el alejamiento de todos aquellos que no son como yo; radica también su misterio, su esencia y sobre todo: su oportunidad y su posibilidad de ser. El diálogo y la conversación en la escuela, a la manera comprendida por Freire (2005), habrá de constituirse en el mejor pretexto para conformar y de-construir-nos como territorio y escenario político.

Ninguna identidad cultural aparece de la nada; todas son construidas de modo colectivo sobre la base de la experiencia, la memoria, la tradición (que también puede ser construida e inventada) y una enorme variedad de prácticas y expresiones culturales, políticas y sociales. (Schröder y Breuninger, 2005).

Así, resulta claro que la primera condición para experimentar un pensamiento contingente y abierto en la escuela es permitir que otros pensamientos logren con-vivir en ella. La apología a la contingencia de la escuela y de la vida conlleva, irremediablemente, a la práctica y al ejercicio de la convivencia con todos aquellos que constituyen la otredad. Así, cultivar, mientras nos cultivamos, una postura ética, política, cultural y epistémica en la escuela; se constituye en ese «eros» que enuncia Steiner (2004) y que le permite al sujeto saberse en continua co-construcción. Si algo ha de resultar claro en el pensamiento contingente, es el milagro de saber y la praxis de sabernos incompletos, parciales y ajenos a esa completud que opaca y niega la voz y el ser del otro.

Existe en el pensamiento contingente, la necesidad de decir la realidad mientras nos decimos en ella, comprender el mundo en tanto nos sabemos en el mundo mismo y dialogar con los otros, mientras anhelamos escuchar aquellas voces que nos resultan distantes, múltiples, foráneas y esquivas. Así, resulta oportuno convocar y re-significar las palabras del célebre pensador alemán:

El ser humano habla, hablamos despiertos y en sueños; hablamos incluso cuando no pronunciamos palabra alguna y cuando solo escuchamos y leemos; también cuando no escuchamos ni leemos, sino que realizamos un trabajo o nos entregamos al ocio. Siempre hablamos de algún modo (Heidegger, 1987, p. 11).

Decirnos en el lenguaje, pone de manifiesto nuestro más íntimo encuentro con el saber y con aquel saber-nos dueños de un conocimiento. Dialogar con aquel otro que no soy yo, en tanto escucho su decir, su interpretación y su alocución de mundo me refiere la necesidad de aquella figura que constituye la otra mismidad, la otra voz y el otro vos; recordándonos, a la manera expuesta por Baudrillard (1999), que «el sujeto desprovisto de toda alteridad se desploma sobre sí mismo y se abisma en el autismo» (p. 19).

## DEBATES, DISPUTAS Y TENSIONES DE LA PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA

*Cambiar de respuesta es evolución,  
cambiar de pregunta es revolución.*

(Wagensberg, 2006)

Hacer mención de una determinada perspectiva epistemológica es, sin lugar a dudas, hacer alusión a debates, disputas y tensiones. De no ser así, cualquier perspectiva de conocimiento, en palabras de Popper (1973), se convertiría en un obstáculo epistemológico y con ello dicha perspectiva se tornaría lenta, pesada y totalitaria.

En este sentido resulta adecuada y oportuna la existencia de diversas configuraciones en el interior de una perspectiva de conocimiento. ¿No es acaso la trasgresión de la visión aceptada como ciencia, lo que le confiere a dicho discurso su movilidad y su devenir epistémico? Recordemos que las disputas y las tensiones, también son puntos y momentos de encuentro. Así, son los movimientos que se gestan, tanto en el interior de un determinado discurso como en su exterior, los elementos que co-ayudan al despliegue del saber mismo.

En ámbitos de pensar el horizonte narrativo, resulta menester comprender que las narrativas en sí no persiguen obtener un sentido de verdad, sino más bien acceder a un ejercicio de de-construcción colectiva, pues nos ha de resultar claro que cada vez que se narra algo, se dice algo nuevo y se obvian otros tantos elementos. En este sentido hemos de comprender que toda narración es una *praxis* inacabada y fragmentaria en la cual el sujeto hace alusión a su apuesta política, tal como lo evidencia Ricoeur (2000). La narración, la voz y la palabra, al igual que el sonido y la afonía, son apuestas políticas y revolucionarias del sujeto, bien sean estas cercanas a su decir o próximas a su callar, pues nos resulta claro el relato del «otro», siempre importa. De esta forma la urdimbre de relatos que co-construyen una cultura, evidencian las apuestas políticas de la cultura misma.

Toda narración, en tanto evidencia de una *polis*, pone de manifiesto una fractura emocional y cognitiva del sujeto que narra, en tanto se reconoce sabedor de dicho relato; de ahí que la narración, la palabra y el relato superen, por mucho, la linealidad del tiempo *cronos* y exhorten a transitar a los tiempos *kairos*, es decir, a esos tiempos que se enmarcan en estados de sentidos y significados; validados a su vez, por las apuestas subjetivas de todos aquellos que co-habitan el relato mismo. Bien haríamos en afirmar entonces que el sujeto vive en el tiempo que narra y habita en el tiempo que es narrado. Vibrante resulta pues, plantearnos una hermosa inquietud, a saber: ¿cuál es la distancia que existe entre el «yo» que vive la experiencia y el «yo» que la narra en unos tiempos distantes?

Comprender las historias de aquellos quienes nos interpelan es reconstruir, desde tiempos distintos a la linealidad clásica, la «voz» que habita y se promueve en el «vos» dueño y propietario de dicho decir. Así, el relato de todas aquellas otredades, es uno de los principales insumos en la co-construcción del sujeto contemporáneo. El ejercicio narrativo en la escuela, demanda un diálogo, una conversación, un cruce y unas tensiones, existentes y existenciales, entre los sujetos vinculados a la narración misma. En este sentido, Skliar (2017) afirma:

Educar es mantener una conversación con desconocidos. El gesto de educar: escuchar y contar nuestras historias, cualesquiera que sean ellas, con las palabras que sean, pero nuestras, para dar paso a la alteridad. Y esa alteridad sobre puede sobrevenir bajo cierta forma de conversación, que nada tiene que ver con la hipocresía ni con la arrogancia del dar voz a los que creemos que no la tienen (p. 16).

De igual manera, Ricoeur (2000) exhorta a pensar que toda narración, como memoria histórica y como trenzado entre lo individual y lo colectivo evita el olvido y con ello brinda alternativas para la no repetición de aquellos asuntos humanos que no desearíamos narrar, con lo cual la apuesta política del ejercicio narrativo, se hace manifiesta en el mundo de la vida y

en la vida del mundo del sujeto. A su vez, Bolívar (2002) invita a re-pensar la palabra de aquel quien oferta su voz e iniciar un adecuado proceso hermenéutico de dicho decir. No existe pues, una oportuna interpretación, sin la presencia de un adecuado y riguroso proceso de exegesis.

## UTILIDADES PARA LOS ABORDAJES CONTEMPORÁNEOS DE LA EDUCACIÓN SOBRE EL LENGUAJE Y LA NARRATIVA

*La relación entre lo explicado y la explicación  
no es una relación en el ámbito de la lógica deductiva,  
es una relación generativa.*

(Maturana, 2007)

Escuchar, interpretar y relatar aquello que se interpreta se constituye, sin lugar a dudas, en uno de los mayores aportes del horizonte narrativo a la investigación educativa contemporánea. En este sentido, y advirtiendo que toda narración es en sí misma un ejercicio imperfecto y fragmentario, hemos de recordar la apuesta realizada por Delory-Momberger (2009), al exhortarnos a pensar el sujeto contemporáneo bajo la figura de un individuo-proyecto (p. 21). Así, la experiencia de lo imperfecto y lo fragmentario se torna en posibilidad epistémica para re-significar el quehacer mismo del sujeto en la escuela contemporánea.

Ser y sabernos discurso, es sabernos y ser sujetos implicados e implicadores en este móvil y volátil mundo. Nuestro discurso no ha de ser una construcción lineal, pues el mundo difiere enormemente de esta figura. ¿Cómo comprender lo rizomático e imbricado del mundo, si se le evidencia desde una perspectiva plana y unidimensional?

La compleja estructura de nuestra muy particular época, no se permite análisis unívocos, uniformes e incuestionables; por el contrario, nuestro presente exhorta a la policromía, a lo disforme y a la multidisciplinariedad. El principio aristotélico del tercero excluido, donde apreciamos la imposibilidad de la existencia entre el elemento A y el elemento B, es reemplazado por la generosa visión que piensa esos vacíos, esas

intercepciones y esos espacios que antes se permitieron estar ajenos a la interpretación.

Las mediaciones y las interpretaciones de esos lugares comunes son ahora escenarios de digno ejercicio hermenéutico, lo que se denominó límite es ahora conquista, lo que se nos enseñó como final es ahora el alfa de nuestras muy variadas interpretaciones. ¿Podría pretenderse acaso pensar en el diseño de un lenguaje que no ofreciera espacio y escenario para lo divergente, lo lateral y lo dialógico?

Nuestro lenguaje, nuestras formas de movernos en el mundo y el mundo que diseñamos en nuestras palabras, son la evidencia fehaciente de «la astucia iletrada de la *doxa* popular» (Ramos, 1996), pero también evidencian la construcción sistémica y artificial de un estado de cosas al que positivamente denominamos mundo. Nuestro lenguaje supera, por mucho, la linealidad de cualquier finalidad formativa, nuestra voz y las palabras que en ella se contienen dicen mucho más que las palabras que se pronuncian, pues el valor del sentido y el significado de las palabras mismas, sobrepasan en demasía la voz que dice el relato y el oído que se apresta a escuchar la narración.

Pensar en los valores rizomáticos de nuestras prácticas discursivas, se constituye en un ejercicio de re-semantización de nuestros más íntimos discursos, es decir, de la multi-significación de nuestras palabras. ¿Quisiera alguien, en plena centuria de la danza del lenguaje, ser un parapléjico de la palabra, en tanto se sabe anquilosado en su inmovilizada narración?

No somos lenguaje solamente por el hecho de hablar, pues paradójicamente en el ejercicio del silencio también se dice la palabra y se evidencia la afonía de la misma. Hay algo que nos vincula con la otredad y con lo otro, a saber, la capacidad co-creadora del lenguaje. Es en el lenguaje y en la palabra donde se permite una participación de aquellas cosas que no son en el mundo, pero que ahora forman parte del mundo mismo.

La urdimbre que constituye nuestra narrativa está siempre presta a nuevas y neófitas visiones de mundo, de narrativa y de excelsas narrativas de mundo. ¿No es pues esta posibilidad, la oportunidad misma de crear discursos en tanto nos sabemos co-creadores de nuestros más íntimos relatos?

El lenguaje es inteligencia y «el movimiento de la inteligencia se guía a veces por razones que ni siquiera la razón alcanza a comprender» (Area y Ortiz, 1995, p. 15). Así, el tránsito de la linealidad al rizoma, pone en escena la necesidad de reconfigurar las comprensiones de mundo, en tanto reconfiguramos nuestras acepciones de lenguaje, de palabra y la acepción misma de nuestra voz y nuestra palabra.

Una razón que, si no encuentra sus propios fines al azar de las circunstancias, los produce inconscientemente, para continuar un movimiento que manteniéndose a distancia de la realidad o la impulsa a girar sobre sí misma o la lleva, en palabras de Area y Ortiz (1995), a «reincidir en lo real —después de haberlo abandonado— de manera perniciosa y disolvente» (p. 14).

Configurarnos con nuestras palabras, ser co-creadores de nuestros discursos, estar presentes como sujetos implicados en el implicador mundo de nuestros tiempos presentes y sabernos como sujetos, como voz, como palabra y como movilidad en la palabra; nos acerca a esa visión rizomática del complejo mundo contemporáneo. Transitar de lo mecánico a lo sistémico, de lo análogo a lo digital y de lo lineal a lo complejo, es estar presto a reconocer y a exhortar a todas aquellas voces y a todos aquellos recortes de realidad y de mundo que no hacían parte de mi construcción discursiva, pero que imperiosamente existen y en tanto objetos de existencia, se configuran como elementos co-constructores y co-creadores de mundo, de realidad y de lenguaje. Esto es gestar el inicio de la re-configuración del mundo, desde una perspectiva enmarcada en la capacidad narrativa del sujeto.

Y así como se concibe un lenguaje heterogéneo y policromático, ajeno a todas aquellas posturas estáticas e inamovibles hemos también de comprender que, tal como sostiene Todorov (1995), «el reconocimiento que reclamamos a los otros es multiforme y omnipresente» (p. 199).

La palabra es un elemento omnipresente, ella y el lenguaje que la contiene nos recuerdan que, en muchas oportunidades, se dice mucho más de aquello que se quiere decir, pues el otro, aquel que se imbrica desde su

mismidad, tiene la posibilidad de ser un intérprete, un hermeneuta y un co-constructor de nuevos saberes y de nuevos sentires. Otorgar memorables y neófitos significados se constituye a su vez en uno de los más importantes retos para todos aquellos quienes escuchan y dicen la palabra. En palabras de McEwan y Egan (2005), el uso de la narrativa, en la escuela, aporta en la comprensión acerca de la manera cómo hacemos y pensamos las prácticas pedagógicas y, con ello, propende por su transformación.

## CONCLUSIONES

Pensar en el desarrollo del conocimiento en occidente, es pensar en la historicidad del propio sujeto occidental, es reconstruir aquella voz de la historia en la que se hilvanan las revoluciones sociales, los conflictos culturales, las guerras económicas y las revoluciones epistemológicas. Sería inadecuado pensar que una revolución científica, podría crecer y gestarse ajena y distante de aquel *anthropos* que resulta consustancial al mundo de la ciencia y al ser del científico, a la cultura que le circunscribe y a los hábitos y costumbres en las que ha sido cultivado. Necio se torna entonces, el pensar en una ciencia poseedora de tal nivel de asepsia, que invisibilice la subjetividad de aquel sujeto dedicado a pensarle y a construirle. En este sentido y a la manera expuesta por Habermas (1990), los intereses extra-científicos resultan ser un importante bastión en el ser mismo del discurso científico.

Así, por ejemplo, resultaría una lectura obtusa y torpe la que propenda estudiar el horizonte empírico-analítico, sin enmarcarlo en el contexto histórico, económico y político en el que se pensó el universo del saber, como aquel mundo ordenado regido por leyes verificables y propensas a la pre-visión. Es decir, la reflexión epistémica de la realidad, pareciera circunscribirse siempre en la revolución social, que le resulta propia a cada época en particular. ¿Podríamos pensar en una ruptura paradigmática del saber, des-anclada de las moviidades sociales en las que se emergen dichas disruptivas?

De ahí que sea menester pensar las complejas relaciones que se trenzan entre un discurso científico particular y los lenguajes emergentes que resultan ser colindantes a dichos discursos. En este sentido el denominado círculo de Viena, nos provee de un maravilloso ejemplo. Es fácil advertir las pretensiones de los pensadores de dicho movimiento, por el uso y el empleo de un lenguaje unívoco, certero y cercano a la utilización del discurso científico que más éxitos poseía en aquellos tiempos, a saber, la física. Sin lugar a dudas, Wittgenstein y su *Tractatus logico-philosophicus* son la mejor demostración ostensiva de dichos enunciados. Mismos que se constituyen en un gran horizonte epistemológico, pero que dejan por fuera todas aquellas narrativas del sujeto contemporáneo, excluyendo aquellas interpretaciones de realidad que emanan de discursos ajenos al modelo hipotético-deductivo, pero que otorgan voz y palabra a todas aquellas disertaciones cercanas y próximas a la intuición del sujeto.

De igual manera acaece al hacer alusión del horizonte crítico, al referenciar los estudios narrativos o al hacer mención de los trabajos pos-estructuralistas, advirtiendo en todos ellos, la necesidad de re-semantizar aquellos grandes meta-relatos de la modernidad e intentar reivindicar las voces de aquellos sujetos que configuran y co-construyen el ámbito mismo de las realidad-es sociales, económicas, políticas, culturales y científicas de estos tiempos contemporáneos. En palabras del buen pensador libanés, bien haríamos al afirmar que la visión de un hombre no presta sus alas a otro hombre, pero le exhorta a iniciar nuevos y distantes vuelos (Gibran, 1988). Finalmente, es importante hacer mención de los puntos de tensión, imbricación y tejido que se han dado entre los diversos horizontes epistemológicos, desde los cuales el hombre y el hombre de ciencia ha deseado explicar, comprender, interpretar y co-construir un mundo cada vez más vasto, amplio y complejo; sediento y necesitado de nuevas palabras, ansioso y pretencioso de nuevos discursos y al mismo tiempo, esperanzado y paciente por hallar y de-construir nuevas formar de re-explicar, re-comprender y re-interpretar el mundo que le circunscribe.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adorno, T. (2001). *Epistemología y ciencias sociales*. Madrid: Cátedra.
- Agudelo, F. (2016). *El cuento como estrategia pedagógica: una oportunidad para pensar-se y narrar-se en el aula*. Medellín: Fondo Editorial Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Area, L. y Ortiz, G. (Comps.). (1995). *Pasiones en el siglo XXI*. Rosario (Argentina): Homo Sapiens.
- Baudrillard, J. (1999). *El intercambio imposible*. Madrid: Cátedra.
- Bolívar Botía, A. (2002). «De nobis ipsis silemus?»: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bunge, M. (2013). *Epistemología*. México: Siglo XXI.
- Candellero, N. (2005). *La experiencia científica y la experiencia religiosa-posibilidades e imposibilidades de descripción filosófica*. Buenos Aires: Universidad Nacional del Rosario.
- Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación: figuras del individuo proyecto*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Duch, L. (2002). *Simbolismo y salud (Antropología de la vida cotidiana)*. Madrid: Trotta.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Gadamer, H.-G. (1991). *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme.
- García, M. (2005). *Lecciones preliminares de filosofía*. Buenos Aires: Losada.

- Gibran, K. (1988). *El profeta*. Bogotá: Círculo de Lectores.
- Habermas, J. (1990). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Heidegger, M. (1987). *De camino al habla*. Barcelona: Serbal-Guitard.
- Lévinas, E. (2015). *Ética e infinito*. Madrid: Machado Libros.
- Maturana, H. (2007). *La objetividad. Un argumento para obligar*. Santiago de Chile: J.-C. Sáez.
- McEwan, H. y Egan, K. (2005). *La narrativa en la enseñanza el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Mèlich, J.-C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- Morin, E., Roger Ciurana, E. y Motta, R. D. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinariedad manifiesta*. Sonora: 7 Saberes.
- Popper, K. (1973). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.
- Ramos, J. (1996). *Paradojas de la letra*. Caracas: Excultura.
- Ricoeur, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. *Anàlisi: Quaderns de Comunicació i Cultura*, (25), 189-207.
- Ricoeur, P. (2003). *Tiempo y narración III: el tiempo narrado*. México: Siglo XXI.
- Schröder, G. y Breuninger, H. (2005). *Teoría de la cultura*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires: Graó.
- Steiner, G. (2004). *Lecciones de los maestros*, México: Siruela.
- Terrén, E. (1999). *Educación y modernidad: entre la utopía y la democracia*. Barcelona: Antropos.
- Todorov, T. (1995). *La vida en común*. Madrid: Taurus.
- Wagensberg, J. (2006). *A más cómo menos por qué*. Madrid: Ciencia (NF).

