DE PERSONAJES A PERSONAS: UNA APROXIMACIÓN ÉTICO-EPISTEMOLÓGICA A LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

Este artículo tiene por objeto evidenciar las tematizaciones que sufren los sujetos de la educación al interior de una investigación, así como plantear posibles salidas a estas. Para tal fin, el texto se divide en dos apartados: el primero, denominado Los personajes: máscaras de la tematización, tiene que ver específicamente con el lugar donde el investigador está llamado a hacerles frente; en este se abordan tres tipos de tematización: la burocrática; la que emerge del proceso investigativo; y la que experimentan los sujetos sociales en sus contextos más cercanos o familiares. El segundo apartado, designado como Las personas, su infinito y su decir, es un intento por ofrecer salidas que permitan mirar al sujeto de la investigación como absolutamente "Otro" en todo el proceso del estudio. El texto concluye con un llamado al investigador para que sea crítico-reflexivo de las diferentes tematizaciones analizadas.

Palabras clave: ciencias sociales, investigador, investigación centrada en un problema.

FROM CHARACTERS TO PEOPLE: AN ETHICAL EPISTEMOLOGICAL APPROACH TO RESEARCH ON EDUCATION

The aim of this article is to determine the thematizations that affect the subjects of education within a research, and to propose different ways to resolve them. For that end, the text is divided into two sections: the first, named The Characters: the masks of the thematizations, has to do with the place where the researcher deals with the thematizations, which present three types: the bureaucratic, the thematization that emerges from the research process and the thematization experienced by social subjects in proximate or familiar contexts. The second section, called People, their infinite and their point of view, attempts to offer methods that allow the subject to be seen as an absolute "other" in all the research process. The article ends with a request to the researcher for applying the critical reflexive approach when examining the different thematizations analyzed.

Key words: social sciences, research workers, mission oriented research.

Orígen del artículo
El presente artículo es parte de los seminarios y reflexiones que se tienen al interior de la Maestría en Educación de la Universidad del Cauca; seminarios que orientamos al interior del núcleo de Investigación, área de Epistemología de las Ciencias Humanas y Sociales. Una síntesis de este artículo, como comunicación, se expuso en el Congreso Internacional de Investigación en Educación (Septiembre del 11-13. Vila Real - Portugal, 2014).

Cómo citar este artículo
Jaramillo Echeverri, L.G. y Aguirre García, J.C. (2015). De personajes a personas: una aproximación ético-epistemológica a la investigación en educación. *Revista de Investigaciones UCM, 15*(26), 146-156.

DOI: http://dx.doi.org/10.22383/ri.v15i2.51

Fecha recibido: 31 de julio de 2015 · **Fecha aprobado:** 24 de agosto de 2015

De personajes a personas: una aproximación ético-epistemológica a la investigación en educación

Luis Guillermo Jaramillo Echeverri[1]
Juan Carlos Aguirre García[2]

[1]Profesor titular, departamento de Educación Física, facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación, Universidad del Cauca. ljaramillo@unicauca.edu.co

[2]Profesor asociado, departamento de Filosofía, facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Universidad del Cauca. jcaguirre@unicauca.edu.co

Introducción: investigación en educación como un encuentro ético

A diferencia de las ciencias de la naturaleza, las ciencias humanas y sociales tienen como propósito la acción del ser humano en relación con el mundo y con otros seres humanos; relación que lleva en sí misma un encuentro ético que poco ha sido atendido, desde una perspectiva epistemológica, por tales ciencias. Por ejemplo, "la psicología de la ciencia natural tiende a dejar de lado la cuestión ética, además de establecer estándares para una investigación y terapia basada en el legalismo" (Kunz, 2012, p.3).

Recordemos que las ciencias humanas y sociales[1]

[1]A lo largo de este artículo haremos una distinción entre ciencias humanas y sociales. Según Wallerstein (2006): "En el curso del siglo XIX las diversas disciplinas se abrieron como un abanico para cubrir toda una gama de posiciones epistemológicas. En

nacieron a mediados del siglo XIX como respuesta a la cosificación que sufre el hombre -que mide y es medido- al interior de las ciencias naturales; como reacción a esta reducción, nacieron disciplinas como la Historia y la Sociología -más adelante la Educación- que intentaron desmarcarse de un método nomológico e inductivo que dificultaba comprender lo humano en relación consigo mismo, con el otro y con la sociedad (Aguirre y Jaramillo, 2010).

No obstante, fueron disciplinas que intentaron responder a criterios de cientificidad, objetividad y verdad establecidos bajo la lógica de la ciencia natural; del mismo modo, tener una lógica que se correspondiera con un método coherente a tales exigencias epistemológicas. De este intento de cientificidad se deducen, por lo menos, dos conclusiones: la primera es que las ciencias humanas y sociales son noveles y nacientes en relación a las ciencias de la naturaleza; la segunda, estas ciencias aún conservan visos de validación «objetiva» y «neutral» al mirarse en el espejo retrovisor de las ciencias naturales; lo cual nos dice que el ser humano ha sido poco comprendido en sus relaciones vividas e intersubjetivas, relaciones que pasan a ser el sedimento y fundamento de las ciencias humanas y sociales, así como la posibilidad de crear métodos que se distancian de la lógica de las ciencias naturales. En este sentido, a las ciencias humanas y sociales les asiste un sentido relacional que indaga por lo sentido-en-cuanto-vivido del hombre, sentido hallado en el corazón mismo del *mundo de la vida*.

A partir de las reflexiones de Edmund Husserl, específicamente en *Crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental* (1954/2008), el concepto de mundo de la vida o *Lebenswelt* toma una vía distinta a la objetividad perseguida por la ciencia natural, con el fin de atender más al discurso de la subjetividad. Husserl considera que el mundo de la vida es el mundo sobre el que están fundadas las ciencias -tanto naturales, como humanas y sociales-; por tanto, las ciencias no fundan el mundo ni le otorgan un sentido último, lo cual no las exime de dar una posible explicación o comprensión de este. Esto quiere decir que la explicación del hombre, en su relación con la vida, no se agota en una lógica axiomática de causa-efecto. Mucho antes que las ciencias, existe un

> mundo que se vive cotidianamente como siendo. No es un mundo que se inventa o al que uno se enfrenta problematizándolo de entrada [...] Es un mundo anterior a todas las comprobaciones o idealizaciones científicas, llámense fisiológicas, psicológicas, sociológicas [...] mundo circundante que no se agota en la explicación causal, sino que adquiere sentido y puede ser comprendido en su complejidad (Jaramillo y Aguirre, 2008, p.62; ver también Jaramillo y Aguirre, 2012).

Tanto las ciencias naturales como las ciencias humanas y sociales, nos ofrecen una comprensión de las relaciones que los hombres establecen con su mundo, así como las relaciones que estos instauran entre sí; sin embargo, son ciencias que no agotan los encuentros vitales entre los seres, más bien, y esto en relación con las ciencias humanas y sociales, creemos que es posible considerar disciplinas científicas donde se alberguen aspectos subjetivos de lo humano como una proximidad sensible frente al mundo y frente al Otro, una singularidad que tenga en cuenta los tiempos internos de las *personas*, y sobre todo, un modo otro -o de otro modo que ser- de entrar en relación con Otros en un proceso investigativo. Estos aspectos enriquecerían de gran modo las ciencias humanas y sociales, pues no estarían en oposición con pretensiones «objetivas» y epistemológicas de estas ciencias; por el contrario, pasarían a ser *complementarios* a la complejidad que experimentan las relaciones humanas. En consecuencia, no se descarta un entendimiento del Otro como producción de conocimiento en una investigación. Para lograr estas complementariedades, se alude a una relación inexorablemente ética que pretende un acercamiento del Otro por fuera de todo

un extremo se hallaba primero la matemática (actividad no empírica), y a su lado las ciencias naturales experimentales (a su vez en una especie de orden descendente de determinismo –física, química, biología). En el otro extremo estaban las humanidades (o artes y letras), que empezaban por la filosofía (simétrica de la matemática como actividad no empírica) y junto a ella el estudio de prácticas artísticas formales (literatura, pintura, escultura, musicología), y llegaban a menudo en su práctica muy cerca de la historia, una historia de las artes. Y entre las humanidades y las ciencias naturales así definidas quedaba el estudio de las realidades sociales con la historia (ideográfica) más cerca de las facultades de artes y letras, y a menudo parte de ellas, y la "ciencia social" (nomotética) más cerca de las ciencias naturales" (p.12). Por tanto, es posible hablar de humanidades (que en este caso, tomando ejemplos como los de Foucault (1966), llamamos Ciencias humanas) y Ciencias sociales.

acto tematizante. Por ello, y en esta línea de investigación, desde hace un tiempo proponemos una mirada ético-epistemológica de las ciencias humanas y sociales, que nos permita entender a las *personas* en la alteridad de unas relaciones eminentemente éticas, sin socavar y horadar las ciencias en sus pretensiones de veracidad, racionalidad y honestidad intelectual (Aguirre y Jaramillo, 2010, 2013; Jaramillo, 2012, 2014).

Ahora bien, la Educación cumple un papel preponderante en la expresión de un conocimiento validado por una comunidad científica; conocimiento dado, generalmente, por un maestro hacia un estudiante, con el propósito de abrir no solo su visión de mundo, sino también los misterios y secretos que este guarda; por tanto, la educación desborda los espacios establecidos por la institucionalidad escolar; la Educación es inagotable: no acaba en la escuela (Calvo, 2012); esta es una *práctica social compleja*[2] que posibilita relaciones éticas al interior del *mundo de la vida,* un lugar donde están hospedadas las ciencias, lo cual nos quiere decir que la Educación se alimenta de las ciencias naturales, humanas y sociales; por tanto, sus lógicas y métodos no se reducen a reproducir solo la lógica lineal de la primeras; por el contrario, la Educación siempre recurrirá al *mundo de la vida* para descubrir el sentido mismo

[2]Ver al respecto las reflexiones de los profesores Carlos Vasco, Alberto Martínez-Boom y Eloísa Vasco (2008).

Ahora bien, la Educación cumple un papel preponderante en la expresión de un conocimiento validado por una comunidad científica

del mundo en medio de tales ciencias; filósofos de la Educación como Octavi Fullat (1990) y Joan-Carles Mèlich (2010) han defendido esta posición, pues consideran que la mejor manera de entender la Educación, más allá de transmitir conocimiento, es lograr una mirada fenomenológica que ponga entre paréntesis (*epojé*), inicialmente, los juicios de valor dados por las ciencias, a fin de ver el mundo como acontecimiento ético en relación intersubjetiva.

La Educación encuentra su ánimo y razón de ser cuando se ve a través de una óptica llamada ética: "la ética es una óptica" (Lévinas, 2012, p.16); relación absoluta donde los hombres conservan su singularidad sin renunciar a vínculos responsables que les permite comprender el mundo; de este modo, el conocimiento logrado en Educación no es una competencia alcanzada, un triunfo, o punto de llegada; por fuera de estas competitividades, la Educación es camino que no descarta la pregunta, el esfuerzo y el deseo de búsqueda por donde transitan, de modo trascendente, *personas* que hacen del conocimiento una oportunidad para hacerse más humanas frente a la *altura* y grandeza

del Otro; un maestro-profesor que, incluso, es capaz de decirle señor y maestro al estudiante[3]. Un conocimiento que solo adiestra en destrezas físicas e intelectuales y prepara para el mundo del mercado y el trabajo, se vuelve deficiente, infructuoso y competitivo (Joldersma, 2014).

En este orden de ideas, y dado que se asume la Educación como un encuentro ético, es importante preguntarnos: ¿qué producción de conocimiento se logra cuando se investiga en Educación?, ¿qué diseños metodológicos y procedimientos son los más adecuados a utilizar? -y esto no solo para comprender a los actores de la Educación sino sus propios procesos de enseñanza-; de manera específica: ¿cómo mantener en la investigación una relación trascendente con el Otro sin caer en las redes de una tematización totalizante; es decir, sin mirar con el espejo retrovisor de las ciencias, y en especial, de las ciencias de la naturaleza?; o sea, ¿es posible que maestros y estudiantes conserven su singularidad y alteridad absoluta cuando se investiga acerca de sus comprensiones de mundo y de sí mismos en una institución educativa?

El presente escrito tiene por objeto responder a estas dos últimas preguntas; una primera respuesta, relacionada con las tematizaciones que viven las *personas* de la Educación en un proceso investigativo o producción de conocimiento, tematizaciones que terminan re-conociéndolas, de manera violenta, como *personajes*. Una segunda respuesta, es un intento por ofrecer dos posibles salidas a estas reducciones tematizantes, con lo cual las *personas* dejarían de ser *personajes*, al menos desde la mirada crítica del investigador, para ser *personas;* de este modo, se comprendería a las *personas* investigadas como absolutamente Otras. Más que ofrecer soluciones definitivas a este encuentro ético, lo que se busca es abrir posibilidades para que el investigador sea consciente, y a su vez reflexivo, del posible atrapamiento que puede hacer de un otro-educable cuando lo intenta comprender en una relación tan humana y responsable como la Educación. Veamos entonces de manera amplia cada una de estas respuestas en los siguientes apartados.

[3]Para Lévinas (2001), todo encuentro pedagógico sería un encuentro con lo absolutamente Otro (Autrui), no homologable a los esquemas mentales que tienden a tornar al otro un tema.

> La Educación encuentra su ánimo y razón de ser cuando se ve a través de una *óptica* llamada *ética*: "la ética es una óptica" (Lévinas, 2012, p.16).

Los personajes: máscaras de la tematización

En el punto anterior nos preguntábamos si era posible investigar en Educación sin reducir al Otro a un simple tema de estudio. Es común, cuando se enseña a investigar, partir del presupuesto que el conocimiento surge de la relación entre un sujeto activo y un objeto pasivo, o entre el mismo-investigador y el otro-investigado; herencia moderna que pone las bases del «método científico» a la usanza de las ciencias naturales; se desconoce, de esta manera, que el ser que se investiga es una *persona* que dista de ser un objeto y, en consecuencia, se hace impensable investigarlo del mismo modo que un objeto exterior del mundo:

> la modernidad nos ha velado la realidad al ponernos en frente celofanes de colores que nos hacen ver al ser humano distorsionado, sin un tiempo y un lugar; es decir, a-histórico y geo-culturalmente uniforme, vedado para reconocerle en sus especificidades (Aguirre y Jaramillo, 2006, p.48).

Esta distorsión y ceguera se imponen con violencia, pues solo se logra conocer y explicar del otro los efectos de su comportamiento a partir de unas causas pre-establecidas y unos efectos concluyentes; desde esta linealidad metódica, el investigador termina recogiendo y procesando información de las *personas* investigadas, al medirlas por las consecuencias de reacciones provocadas desde un fundamento teórico; al final, en los resultados del estudio, quedan por fuera sus sentidos y significados vividos; negación epistémica que la cubre con violencia y que, a su vez, no es percibida y descubierta por el investigador.

Para Lévinas (2012),

> la violencia no consiste tanto en herir y aniquilar cuanto en interrumpir la continuidad de las *personas*; en hacerles representar papeles en los

> que no se reconocen; en hacerles traicionar, no solo sus compromisos, sino su propia sustancia; en hacerles llevar a cabo actos que destruirán toda posibilidad de acto (p. 14. Énfasis nuestro)[4].

Es una violencia que termina *personificando* tanto al investigador como a las personas investigadas desde sus diferentes contextos de participación: burocráticos, investigativos y familiares. Por tanto, instamos a que el investigador esté atento a la sutileza de estas violencias. En tal sentido, hemos encontrado que el investigador se enfrenta al menos con tres tipos de violencias tematizantes que tipifican a las *personas* como *personajes* en medio de su proyecto de investigación: a) la que viven al interior de un sistema social burocrático; b) la que los reduce a marcos de un contenido pensado; y c) la que experimentan por parte de sus contextos y pares más cercanos. Veamos resumidamente cada una de estas.

La primera tematización que se experimenta es de tipo burocrático. Esta tiene que ver con la manera como las instituciones producen nombres generales -por ejemplo usuarios- a las *personas* con el fin de clasificarlas a partir de sus desempeños, servicios y funciones administrativas: sujetos sociales susceptibles de una definición concreta; o sea, *personajes* al interior de un sistema institucional:

> números de cuenta para el banco, cuerpos y órganos para el hospital, pasajeros para el sistema aeroportuario y así sucesivamente [...] poblaciones anónimas y relativamente universales, agregados sin rostro ni perfil concreto. O, mejor dicho, con el rostro y el perfil otorgados por la lógica universalista de cada institución particular" (Díaz de Rada, 2008, p.27).

Las instituciones educativas no está exentas de estas reducciones burocráticas, es decir, ellas otorgan roles y realizan recortes tanto con estudiantes como con docentes; en su interior, se rebaja el conocimiento a "simple relación de poder para ciertas corrientes intelectuales en boga, lugar donde es solo un objeto de consideración sociológica o política antes que filosófica" (Lerner, 2012, p. 2). Por ejemplo, aún se sigue llamando a los estudiantes a través de un código de identificación o número de lista, o simplemente por el apellido. Los docentes son catalogados de acuerdo con la estabilidad de su cargo (indefinido o provisional), lo que a su vez marca un rango salarial. Por fortuna, la vida en las instituciones escolares es mucho más que un código de identificación; en ellas se cuecen sentidos relacionales que superan la simple y llana correspondencia maestro-estudiante-padre de familia. Por consiguiente, un investigador en Educación debe estar atento a estas tipificaciones burocráticas -aparte de vivirlas constantemente en su sociedad-, que hacen de las *personas* anónimos flotantes o *personajes* en medio de un conocimiento que los prepara para el funcionamiento de una lógica institucional: se cree que solo se va a la escuela para ser, más adelante, un *profesional*.

La segunda tematización emerge de un proceso investigativo propiamente dicho. En un proyecto de investigación, también llamado trabajo de grado, el investigador selecciona un tema y población a investigar; en su estructuración, elabora un corpus teórico acerca del tema, fundamentándolo a partir de teorías existentes; es decir, lo investigado en relación a este, que le va permitiendo configurar un objeto del estudio (asunto que también se conoce como estado del arte o estado de la cuestión). En este proceso, el investigador termina conociendo más acerca del objeto de estudio que de quien lo estudia, desconociendo además, las realidades de quienes estudia (Kunz, 2006); esto está bien para la Física como ciencia natural, pero es insuficiente para Educación como ciencia humana y social.

Ahora bien, esto no quiere decir que en Educación no exista un fundamento teórico previo que ubique al investigador en un constructo de teoría existente; sin embargo, el investigador debe ir más lejos que lo pretendido por un científico natural: además de responder a una lógica relacional, este debe ser consciente que detrás de un cuerpo teórico existente, se encuentran seres de carne y hueso tematizados por las propias ciencias humanas y sociales; o sea, saber que puede encapsular lo singular de las *personas* a una categoría o clase general. Como es sabido, es común encontrar, en las ciencias humanas y sociales, que se habla de infancia como tema de estudio o categoría general

[4]Un estudio reciente sobre este asunto lo expone Mèlich (2014) en su libro *Ética de la compasión*, donde reivindica la necesidad del 'nombre propio' perdido en la universalidad. La contraposición personajes/persona se instala en esta misma preocupación.

para hacer referencia a los niños y las niñas; de pobreza para hablar de los pobres, las viudas y los huérfanos; de marginalidad para [...], inclusión para [...]; reduciendo al Otro, no solo a un concepto-tema, sino nuestro propio entendimiento acerca de él, sujetos de análisis que hacen parte de temas universales de estudio. Por fortuna, las prácticas que viven las *personas* en su vida cotidiana siempre desbordarán lo que se ha escrito acerca de ellas; las conceptualizaciones son un referente más en el vasto mundo de sus vivencias.

Por último, está la tematización que experimentan los sujetos sociales en sus contextos más cercanos o familiares. A diferencia de la primera tematización -relacionada con un sistema social burocrático-, esta última tiene que ver con la manera como el Otro es fruto de señalamientos y clichés por parte de sus pares más próximos; o sea, aquellos con los que comparte su vida cotidiana. Estos señalamientos los observa frecuentemente el investigador en las comunidades; de cierto modo, es normal que las *personas* construyan jerarquías y códigos de identificación para relacionarse entre sí, lo cual nos dice que en un grupo o comunidad existe un sistema de clasificación familiar que es importante tener en cuenta. Siendo así, el investigador debe comprender las jerarquías establecidas en estas comunidades; o sea, cómo algunas *personas* del grupo pasan a ser *personajes* en esta; desconociendo, muchas veces, que sobre ellas se alberga un sentido que desborda el rasgo de familiaridad dado por la jerarquía del grupo.

Etnógrafos como Hammersley y Atkinson (1994) han detectado estas tipificaciones familiares, sobre todo, en las relaciones que establece el investigador con los primeros «informantes claves», llamados también «porteros» o «padrinos»; relaciones que trazan límites al inicio del estudio: "compromisos sociales y personales que pasan a ser tácticas de bloqueo por parte de los porteros y cerrar vías a la investigación" (p. 82). Estos porteros o padrinos pueden totalizar la singularidad de los otros miembros del grupo con estigmas o prejuicios que condicionan y sesgan la mirada del investigador[5]; ante esto, Hammersley y Atkinson aconsejan establecer con los grupos de estudio, en un principio, un rango de amistad amplio con el propósito de comprender sus modos de encuentro y relación. Estas tipificaciones familiares son usuales en el ámbito educativo; por lo general, los maestros estigmatizan o marcan a sus estudiantes por su rendimiento escolar y clase social; pero, a su vez, los estudiantes son propensos a etiquetarse entre sí con motes o apodos que opacan la vida interior de sus compañeros y amigos, pasando a ser identificados por la generalidad que les otorga el grupo. Nuevamente, reconocer los modos de relación jerárquica en el campo o comunidades es importante para el investigador en Educación, este debe saber que las *personas dicen* mucho más que el mote o estigma otorgado por sus congéneres.

Se observan tres maneras de tematización que comúnmente viven las *personas* en la sociedad y específicamente en Educación; lo que no quiere decir que el investigador sea el responsable directo de estas reducciones (de hecho las vive y se encuentra en medio de ellas); las instituciones burocráticas, las estructuras metodológicas de investigación y los grupos locales, tienden a clasificar a las *personas* en rangos y rasgos de comprensión general, con el objetivo de hablar de ellas a partir de categorías conceptuales que las engloba como grupo o *personajes* homogéneos. No obstante, de lo que sí es responsable como investigador, es de caer ingenuamente en el atrapamiento de estas redes y cortapisas totalizantes, prescribiendo el destino de las *personas* en la englobalidad que cada tematización comporta, lo cual contribuye a una violencia soterrada de hacerles representar papeles donde, como *personas*, no se sienten identificadas. En la englobalidad, el investigador sería un cosificador más al interior de un sistema social burocrático y un sistema empresarial de la ciencia (Fuller, 2003). Ser consciente de estos peligros le llevaría como investigador a tomar decisiones en el estudio que, al menos de manera reflexiva, le harían un ser consecuente respecto a una relación ética con las *personas* que hacen parte del estudio y de cierto modo, libre frente a estas reducciones violentas; bien lo dice Lévinas: "La libertad consiste en saber que la libertad está en peligro" (2012, p.29) ¿Qué hacer entonces frente a estas violencias?

[5]Para Taylor y Bogdan estos informantes pueden ser tan perturbadores como los excesivamente atentos; de hecho, citan el estudio de Johnson (1975) donde se "descubrió que dos boicoteadores aumentaban artificialmente el número de casos que atendían, es decir, que llevaban fichas sobre personas que no recibían ningún servicio social" (Taylor y Bogdan, 1998, p.64).

Intentaremos algunas salidas a esta lesiva *personificación*.

Las personas, su infinito y su decir

La investigación en ciencias humanas y sociales, concretamente en Educación, está dando un viraje hacia un conocimiento con sabor ético (Jaramillo, 2012, 2014), conocimiento que, en su mayoría, está en contravía de los manuales y estadísticas que lo constriñen al interior de un sistema burocrático. Brota, por tanto, un modo distinto de producir conocimiento, pues las *personas* de la educación se resisten a ser *personajes* con nombre y sin rostro: "portadores de fuerzas que los dirigen a sus espaldas. Toman prestado un sentido, un sentido invisible fuera de ellos" (L*évinas, 2012, p.*48). *Personajes* que vuelven a ser *personas* cuando saltan de un sentido objetivo para ingresar a no-lugares de una ética que demanda un encuentro relacional cara-a-cara (Jaramillo y Aguirre, 2010); a su vez, es un encuentro que los *revela* en el poder de sus debilidades sin la mediación obturante de una imagen teórica que los opaca y constriñe (Kunz, 1998). Un ejemplo de este salto -de *personajes* a *personas*- lo expone Cortázar en *Rayuela*: así como en investigación se es presa de una violencia tematizante, en la novela Cortázar también advirtió -específicamente en la narrativa contemporánea- un avance hacia la mal llamada abstracción:

> La novela pierde descripción y propone…: [pero] la novela que nos interesa, no es la que va colocando los *personajes* en la situación sino la que instala la situación en los *personajes*. Con lo cual estos dejan de ser *personajes* para volverse *personas*. Hay como una extrapolación mediante la cual ellos *saltan* hacia nosotros, o nosotros hacia ellos [...] y a esto debía agregarse una nota bastante confusa donde Morelli tramaba un episodio en el que dejaría en blanco el nombre de los *personajes*, para que en cada caso, esa supuesta abstracción se resolviera obligadamente en una atribución hipotética (2013, p.508. Énfasis nuestro).

Interpretando a Cortázar, la investigación que nos interesa no es la que va colocando los *personajes* en los contextos, sino la que comprende crítica y reflexivamente los contextos en los *personajes*, con lo cual estos dejan de ser *personajes* para volverse *personas*, seres convocados a hablar y no prestar sus labios para que otros hablen por ellas (Jaramillo, 2014); sus rostros vulnerables *saltan* hacia nosotros y nosotros en acogida hacia ellos, proximidad sensible que excede toda relación tematizante para dar apertura a caminos que conducen a un pensamiento crítico-situado (Aguirre y Jaramillo, 2013). ¿Cómo saltar entonces de un sentido objetivo hacia una alteridad que revele a las *personas* más allá de una personificación tematizante? A continuación presentamos dos salidas: la primera tiene que ver con el *infinito* que les asiste; la segunda, con un *decir* que se antepone a lo dicho, veamos resumidamente cada una de estas:

1. *El infinito y las máscaras resquebrajadas*

Para Lévinas, el infinito es "relación con una excedencia siempre exterior a la totalidad, como si la totalidad objetiva no colmara la verdadera medida del ser" (2012, p.15); bajo la idea de lo infinito, las *personas* siempre serán mucho más que lo que las tematizaciones conceptúan de ellas; esto es, la imposibilidad de reducir su "univocidad individual a una categoría general. Las *personas* son infinitamente más que cualquier designación" (Kunz, 2006, p.247. Énfasis nuestro). Por esto, es importante saber que la presencia de su infinito viene de ellas y no del reconocimiento que un investigador a bien quiera tener: el infinito no es una categoría de análisis más al interior de las tantas que como investigador posee para comprender a las *personas*. En consecuencia, este está llamado a ver a las *personas* más allá de sus recortes burocráticos, investigativos y familiares. Como *personas*, estas se rebelan/revelan en su infinito para poner en cuestión las reducciones totalizantes de los sistemas sociales, sea que se actúe como funcionario público, como científico social o como vecino (Kunz, 2006).

En una investigación educativa las *personas* rebasan los pensamientos del investigador en un sentido distinto al de adecuación-pensante, estas se vuelven para él no codificables, es decir, no las puede reducir a esquemas de un pensamiento temático; su infinito se antepone como aquello que le es imposible contener en unos contenidos estructurados, así como investigador posea una excelente claridad conceptual del tema

de estudio o esté obligado a responder a un currículo organizacional de una institución. ¿Qué hacer entonces? El investigador está llamado a resquebrajar su armazón teórico para ver a las *personas* más allá de la exterioridad que otorga la teoría y sus contextos de relación (sabiendo que estos son importantes más no completos); es lograr poner entre paréntesis un juicio conceptual y organizacional, para entrar en la maravilla, y a su vez en traumatismo, frente al esplendor de su humanidad. Más allá de la tematización lograda en su estudio: infancia, pobreza, ancianidad, discapacidad [...] esta no será una propiedad de las *personas* para definir su identidad, sino sus modos de su aparición, las distintas formas como el investigador se acerca a ellas, sus modos de proximidad (Vasilachis, 2009); lo que implica ver a las *personas* más allá de sus lugares cercanos y muy cercanos, pues aun perteneciendo a estos, siempre serán más de lo que dicen sus contemporáneos (Jaramillo y Aguirre, 2011).

2. El decir: un hablar a... antes que un hablar de...

Otra salida a las anteriores tematizaciones es lo que Lévinas llama el *decir* como aquello que se antepone a lo dicho. Para Kunz (2006), lo dicho es información dada, el contenido de lo que se habla, el mensaje entregado; de modo contrario, el *decir* es revelación que hacen las *personas* de sí mismas, sus rostros hablan, se expresan; ellas son Otras porque hablan; en su *altura* está la esencia del lenguaje; por ello, ponen en cuestión o des-dicen lo dicho dado por la tematización. El *decir* no es un dejar que ellas hablen sin prestarles atención; estrategia engañosa, pues el que escucha no sale de su propia egología, es inaccesible a cualquier interpelación. En este engaño, el *decir* queda reducido a un juego verbal; dice Lévinas (1987):

> [...] el Decir no es un juego. Anterior a los signos verbales que conjuga, anterior a los sistemas lingüísticos y a las cosquillas semánticas, prólogo de lenguas, es proximidad de uno a otro, compromiso del acercamiento, uno para el otro, la significancia misma de la significación (p. 48).

Así como las ciencias tienen un fundamento primigenio o anterior llamado *mundo de la vida*, el dicho se levanta sobre la base de un *decir;* este es anterior a cualquier tematización, es pre-original por el compromiso mismo que implica el acercamiento de las *personas*. En el *decir* se alberga la mirada, el gesto, el silencio, el dolor y hasta la impotencia de las palabras; el *decir* es la presencia misma de las *personas* frente al investigador.

El *decir* rompe con la tematización gracias a que las *personas* hablan, su expresión es anterior a cualquier dicho; en el campo psicológico, no muy lejos del campo educativo, fenomenólogos como Kunz sugieren que "el hablar debería ser, en primera instancia, un hablar a..., posteriormente un hablar de... En la investigación, la terapia y la educación, el decir debería tener una prioridad sobre lo dicho. El problema es que esto no ocurre con frecuencia" (Kunz, 2006, p.50). Las *personas* que se educan siempre podrán expresarse más allá de lo que el sistema educativo registra acerca de ellas: si viven la escuela más allá de las clases recibidas, si la institución forma parte de sus vidas; lo que el investigador ha comprendido acerca de las relaciones educativas, o si lo que se describe acerca de las acciones de los estudiantes hace parte de sus experiencias vividas. Por ejemplo, una posibilidad para entender a los escolares como *personas* en su *decir*, es estar en esos tiempos y lugares donde la mirada del adulto o maestro está ausente, caso del recreo escolar, las cafeterías estudiantiles, los encuentros culturales y demás; hontanar de decires que comúnmente son poco percibidos por la institucionalidad escolar (Jaramillo y Dávila, 2012).

Una conclusión sin máscaras

En el presente artículo se ha asumido la investigación en ciencias humanas y sociales, concretamente en Educación, desde una perspectiva ético-epistemológica, la cual coloca todo su interés en un ser relacional a partir de un encuentro ético, donde los seres pueden constituir una unidad sin menoscabar su exterioridad. Bajo esta premisa, se ha querido mostrar cómo en los senderos o caminos de la investigación educativa, el investigador debe ser crítico-reflexivo de las diferentes tematizaciones que sufren las *personas*: anónimos flotantes, un tema de estudio o una etiqueta familiar; *personajes* que el investigador está llamado a considerar más allá de tales violencias soterradas. Frente a estas, se proponen dos salidas: por un lado, el ver a las *personas* a

partir de su infinito, lo cual las hace in-apresables temáticamente al interior del estudio; por otro lado, dejar que estas se expresen en su decir, lo que les permite cuestionar los dichos que se construyen acerca de ellas.

Siendo conscientes de estas reducciones, el investigador podrá ir al campo educativo con la certeza de que sobre las *personas* pesan máscaras que se asignan con violencia y que como investigador está llamado a rebelarse a fin de que estas puedan revelarse frente a él (Jaramillo, 2014). El pedagogo Agustinho da Silva siempre consideró la Educación como parte de una alteridad humana radical; para él, educar es ayudar a los otros a que sean ellos mismos por fuera de cualquier pretensión individualista:

> [...] todo hombre es diferente de mí y único en el universo; alguien que no soy yo; por consiguiente, no es el reflejo de mí, ni soy yo quien sabe mejor que él; tampoco soy el que traza su camino; como él, solo tengo derecho, que es al mismo tiempo un deber, de ayudarle a ser el mismo, así como el deber esencial que tengo conmigo mismo de ser lo que soy, por muy incómodo que esto sea, y haya sido, para mí y para los otros (2002, pp. 90-91).

Referencias

Aguirre, J. y Jaramillo, L. (julio-diciembre, 2006). El Otro en Lévinas: una salida a la encrucijada sujeto–objeto y su pertinencia en las ciencias sociales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 4*(2), 47-71.

Aguirre, J. y Jaramillo, L. (abril-septiembre, 2010). La Ciencia entre el Objetivismo y el Construccionismo.*Cinta Moebio,* (38), 72-90.

Aguirre, J. y Jaramillo, L. (junio-diciembre, 2013) En el lugar del otro: posibilidades ético-epistemológicas para las ciencias humanas. *Revista U.D.C.A. Actualidad & Divulgación Científica, 16*(2), 535-542.

Calvo, C. (2012). *Del mapa escolar al territorio educativo.* Santiago: Miranda.

Cortázar, J. (2013). *Rayuela.* Bogotá: Alfaguara.

Da Silva, A. (2002). Educação de Portugal. En *Textos Pedagógicos II.* Lisboa: Círculo de Leitores.

Díaz de Rada, Á. (2008) ¿Qué obstáculos encuentra la etnografía cuando se practica en las instituciones escolares? En M. I. Jociles y A. Franzé. (Eds.). *¿Es la escuela el problema? Perspectivas Socio-antropológicas de Etnografía y Educación.* Madrid: Trotta.

Foucault, M. (1966). *Les mots et les choses; une archéologie des sciences humaines*, París: Gallimard.

Fullat, O. (mayo-agosto, 1990). La fenomenología aplicada a la Educación. *Revista portuguesa de Filosofía, 46*(2), 193-212.

Fuller, S. (2003). *¿Universidades MacDonald´s? Project Syndicate*. Recuperado el 15 de agosto de 2014, de: https://www.project-syndicate.org/login?redirect=%2fcommentary%2fkentucky-fried-university-%3fversion%3dspanish

Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía.* Barcelona: Paidós.

Husserl, E. (1954/2008). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental.* (Trad. Julia Iribarne). Buenos Aires: Prometeo.

Jaramillo, L. (junio-diciembre, 2012). Deshilachando sobre suelo resbaladizo. *Nómadas,* (37), 131-145.

Jaramillo, L. (enero-junio, 2014). La rebelión de la revelación: reflexividad, subjetividad y formación en ciencias sociales. *Nómadas,* (40), 175-189.

Jaramillo, L. y Aguirre, J. (junio-diciembre, 2008). Educación y mundo de la vida. *Revista U.D.C.A. Actualidad y divulgación científica, 11*(2), 61-70.

Jaramillo, L. y Aguirre, J. (julio—diciembre, 2010). La metáfora del no-lugar. *Luna Azul,* (31), 75-86.

Jaramillo, L. y Aguirre, J. (enero-junio, 2012). Una mirada al mundo ético de la vida a partir de la experiencia del dolor clínico. *Revista U.D.C.A. Actualidad y divulgación científica, 15*(1), 9-17.

Jaramillo, L. y Dávila, E. (mayo-agosto, 2012). La identidad como categoría relacional en el tiempo-lugar de recreo. *Pedagogía y Saberes,* (37), 191-200.

Joldersma, C. (2014). *A levinasian ethics for education's commonplaces: Between Calling and Inspiration*. New York: Palgrave.

Kunz, G. (1998). *The paradox of power and weakness: Lévinas and an alternative paradigm for Psychology*. New York: State University of New York Press.

Kunz, G. (junio-diciembre, 2006). Interruptions: Lévinas. *Journal of Phenomenological Psychology, 37*(2), 241-266.

Kunz, G. (2012). Conscience of a Conservative Psychologist: Return of the Mysteriously Illusive Psyche. *The Indo-Pacific journal of Phenomenology, 12*, 1-13.

Lerner, S. (2012). El retorno al ethos universitario: la transformación de la universidad en tiempos de transformación humana. Conferencia pronunciada el IV Congreso Iberoamericano de Filosofía: "Filosofía en diálogo". Santiago de Chile: Universidad de Chile / Pontificia Universidad Católica de Chile.

Lévinas, E. (1987). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Salamanca: Sígueme.

Lévinas, E. (2008). Trascendencia y altura. En *La realidad y su sombra. Libertad y mandato, Trascendencia y altura*. Madrid: Trotta.

Lévinas, E. (2012). *Totalidad e Infinito*. Salamanca: Sígueme.

Mèlich, J-C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.

Mèlich, J-C. (2014). *Lógica de la crueldad*. Barcelona: Herder.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Vasco, C.; Martínez, A. y Vasco, E. (2008). Educación, Pedagogía y Didáctica: una perspectiva epistemológica. En *Filosofía de la Educación.* Madrid: Trotta.

Vasilachis, I. (2009). Ontological and Epistemological Foundations of Qualitative Research. *Forum: Qualitative Social Research, 10*(2). Recuperado el 10 de septiembre de 2010, de http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1299/3164

Wallerstein, I. (2006). *Abrir las ciencias sociales*, México: Fondo de Cultura Económica.