

Artículo de revisión

Investigación formativa. Una visión integral para profesiones de la salud

Formative Research. An Integral Vision for Health Professionals

Gustavo Lara Rodríguez*

Resumen

El presente escrito concibe la formación en investigación formativa como un proceso complejo, que demanda acciones simultáneas y congruentes en los terrenos objetivo, subjetivo e intersubjetivo, planificados cuidadosa y progresivamente para dar forma a los actores que la desarrollan en el ámbito universitario (docentes, alumnos y administrativos). La formación integral en investigación formativa en el área de la salud requiere una perspectiva amplia y 'comprehensiva' de facilitación de procesos en los escenarios de la ciencia, el arte y la moral o en los mundos de la verdad objetiva, la veracidad subjetiva y la equidad intersubjetiva. Implica también el desarrollo y mantenimiento de una cultura de investigación formativa que incentive sujetos comprometidos con la autoindagación sistemática, la interacción y el debate argumentado al interior de comunidades de pares, con una formación metodológica rigurosa para aproximarse a los objetos de estudio.

Palabras clave: Investigación formativa, complejidad, 'enacción', subjetividad, intersubjetividad, objetividad.

Abstract

These writing conceive formation in formative research as a complex process that demands simultaneous and congruent actions in the objective, subjective and intersubjective fields, adjusted to a careful and progressive planification in order to form teachers, students and management staff as university actors of research

processes. Integral formation in formative research into health area demands a comprehensive and broad perspective encompassing science, moral and art, or objective truth, subjective veracity and intersubjective equity. All means must meet towards a strong and developmental formative research culture capable of nourishing subjects engaged in systematic self-questioning, interaction and argumentated debate at the interior of communities of pairs. In the same way, they must have rigorous methodological formation in order to approach the study objects.

Key words: Formative research, complexity, enaction, subjectivity, intersubjectivity, objectivity.

INTRODUCCIÓN

El presente escrito se enmarca dentro de la misión de la Universidad del Rosario, expuesta en el Proyecto Educativo Institucional: "Impartir una sólida formación ética, humanística y científica que, unida a la investigación y a una exigente docencia, permita a esta comunidad educativa formar integralmente personas insigues y actuar en beneficio de la sociedad, con un máximo sentido de responsabilidad" (1).

Recibido: Abril 4 de 2006

Aceptado: Abril 17 de 2006

* Psicólogo, Universidad Nacional de Colombia. Profesor de planta de la Facultad de Rehabilitación de la Universidad del Rosario. Correo electrónico: glara@urosario.edu.co

Institucionalmente, "se entiende por investigar el conjunto de procesos de reflexión sistemática, dirigidos a comprender, interpretar y explicar la realidad. Su resultado es la creación, transformación y avance del conocimiento (...). La Investigación Formativa es entendida como el proceso mediante el cual se busca la generación de una cultura que promueva el desarrollo autónomo del pensamiento, el debate, la crítica argumentada, el trabajo colaborativo e interdisciplinario, la circulación y la exposición de ideas" (2).

En la Facultad de Rehabilitación y Desarrollo Humano se asume la investigación formativa como "aquella que favorece prácticas pedagógicas orientadas al desarrollo de una actitud positiva y proactiva hacia la investigación por parte de profesores y alumnos", y cuya responsabilidad es "favorecer en sus estudiantes y profesores como agentes educativos el espíritu investigativo como camino hacia una vida académica hacia el servicio del conocimiento" (3).

Por consiguiente, la investigación formativa está relacionada con el proceso de dar forma a los partícipes en investigación (individuos y grupos), tanto como a los procesos investigativos y a las prácticas o programas sociales de investigación. Es un proceso complejo que involucra:

1. Acciones específicas en las creencias, actitudes, estilos cognoscitivos y, en general, competencias intrapsíquicas de los actores investigativos, que les permitan constituir significados profundos de proyecto de vida en relación con su participación y compromiso con el mundo del conocimiento.
2. La generación de modos de interacción y participación en el ámbito sociocultural de las distintas comunidades involucradas en los diferentes escenarios donde se produce y circula el conocimiento.

3. La capacitación en metodologías, estrategias y técnicas propias de los diversos paradigmas de investigación científica, de manera que genere participación crítica en los contextos involucrados en los procesos investigativos.

La investigación formativa o formación en investigación es un proceso de largo plazo que se desarrolla como flujo y reflujo de intereses, avances, retrocesos y retroalimentación entre todos los actores comprometidos (universidad, bienestar estudiantil, facultad, docentes y alumnos), escenarios, demandas emocionales, cognoscitivas y de socialización, etc. Por lo tanto, no es un proceso que pueda diseñarse simplemente como una secuencia ordenada de eventos o productos; supone aplicar los hallazgos sobre la marcha, para afinar y mejorar los programas mientras están siendo desarrollados, de forma tal que retroalimente a los participantes y posibilite la reflexión sobre los planes en curso.

La investigación, como actividad humana compleja, es un escenario abierto que desborda la universidad y penetra todos los intersticios de la vida ciudadana contemporánea. El estudiante está simultáneamente enmarcado por diversos contextos de relación con la ciencia y la tecnología. Echeverría plantea: "Distinguiremos cuatro contextos en la actividad tecnocientífica: el contexto de educación (enseñanza y difusión de la ciencia), el contexto de innovación, el contexto de evaluación (o de valoración) y el contexto de aplicación" (4). La ciencia como construcción altamente elaborada está presente en todos los ámbitos del hombre contemporáneo. Los procesos de formación incluyen la enseñanza y aprendizaje de sistemas conceptuales y lingüísticos complejos y la inculcación de un sistema de representaciones e imágenes científicas, técnicas operatorias, notaciones, problemas

y manejo de instrumentos. Adicionalmente, los mecanismos y estrategias de difusión y divulgación científica a través de revistas, prensa, videos, programas de radio y televisión, imágenes tecnocientíficas, etc. son elementos sustanciales de la generación de una imagen social del mundo.

El estudiante dentro de su proceso de formación investigativa está participando consciente o inconscientemente de todo este mundo de significaciones y procesos de interacción. En gran parte, es tarea del docente y de la institución posibilitar al estudiante prácticas de relación con esta multiplicidad de contextos y elementos de significación. El desarrollo del pensamiento crítico es una de las tareas prioritarias de los procesos educativos que capacitan al estudiante para ser no solo productor de conocimiento, sino también usuario y reproductor de estos sistemas de representaciones sociales en torno a lo científico. En sentido amplio, esta formación es parte esencial de un proyecto democrático de generación de sujetos que sean actores participativos, críticos y pertinentes para los planes de desarrollo de una nación.

A continuación, se presentan elementos teóricos que permiten pensar la naturaleza de la investigación formativa en el contexto de las disciplinas de la salud. Se expondrán, en primer lugar, las reflexiones sobre la investigación como actividad compleja, entendida desde el modelo desarrollado por Morin. Luego, se abordarán algunas consideraciones esenciales del modelo de la "enacción" desarrollado por Varela (originalmente dentro del marco de las ciencias cognitivas y neurociencias y, actualmente, en el centro del debate epistemológico contemporáneo en filosofía de la mente y filosofía de la conciencia) y se procurará evidenciar su utilidad heurística para la investigación formativa. Finalmente, se expondrá la clasificación de

metodologías y ciencias de primera, segunda y tercera persona, mostrando su pertinencia para una propuesta de desarrollo integral en investigación formativa.

PRINCIPIOS ORIENTADORES

Complejidad

La ciencia clásica ha construido una visión del mundo basada en el paradigma de la simplificación. Su pretensión ha sido idealizar, racionalizar, normalizar y ajustar la realidad a patrones o esquemas y conceptos ordenados y ordenadores. La lógica por la cual se rige es la de la exclusión y la disyunción. Esto ha conducido, entre otras cosas, a un exceso de 'hiperespecialización' disciplinar, la multiplicación de las fronteras y el imperio de la fragmentación. Las repercusiones son profundas, tanto en el campo del conocimiento, como en el de la ética y la política. El horizonte de la síntesis se revela esquivo o sospechoso para quienes practican reducir la totalidad de la realidad a su esfera preferida.

El pensamiento de la simplicidad se apoya en una epistemología absolutista; es decir, supone un punto de vista absoluto, aquel de un observador externo quien puede dar cuenta de manera objetiva de las características de una realidad ante la cual simplemente el sujeto, como un paracaidista, aterriza. La realidad es preexistente y el sujeto se acomoda para describirla de la mejor manera posible.

Bajo esta perspectiva, la investigación produce un sujeto social que indaga sobre objetos externos, sus características y relaciones. Estamos en el paradigma tradicional de la ciencia empírico-analítica, que concibe una relación de independencia entre sujetos y objetos. El sujeto debe producir conocimiento mediante la adecuación de sus representaciones a las caracterís-

ticas naturales de los objetos estudiados. La verdad, objeto de la investigación, es definida en términos de la correspondencia entre las representaciones del sujeto y las características del objeto. El mundo objetivo ha de ser representado con precisión mediante el lenguaje y los sistemas de pensamiento lógico.

Como lo han planteado numerosos autores, las bondades de esta forma de ciencia y de investigación han resultado notables en su capacidad para explicar, controlar y predecir ciertos órdenes de la realidad; especialmente, en el campo de las llamadas ciencias duras, como la física, la química, la geología y la biología. Sin embargo, aunque el desarrollo de la técnica y las tecnologías de ellas derivada son parte esencial de nuestra cultura y parcial bienestar contemporáneos, no es menos cierto que tales aproximaciones han fracasado estrepitosamente en su intento por contribuir a un mejor vivir de las culturas humanas en término de su condición ética, estética y política. El imperio simplificador de los tecnócratas y de una ciencia sin conciencia nos tiene al borde del fracaso ecológico, cuando no del fracaso como especie.

La UNESCO, en la conferencia mundial sobre la ciencia en 1999, declaró:

Promover los objetivos de la paz internacional y el bienestar común de la humanidad es una de las metas más elevadas y nobles de nuestras sociedades (...) Los mencionados objetivos son tan válidos hoy como hace cincuenta años. No obstante, si bien los medios para alcanzarlos han mejorado considerablemente en este medio siglo gracias a los adelantos de la ciencia y la tecnología, también han progresado los que pueden ponerlos en peligro o comprometerlos. Entretanto, el contexto político, económico, social, cultural y ambiental también ha cambiado profundamente y la función de las ciencias (naturales, físicas, geológicas, biológicas, biomédicas, de la ingeniería, sociales y humanas) en

este contexto modificado debe ser definida y asumida colectivamente, lo cual justifica un nuevo compromiso (5).

Necesitamos nuevas maneras de pensar para poder asumir, consecuentemente, nuevos compromisos consonantes con las necesidades detalladas por la UNESCO. La herencia del modo de pensar simplificador y de su praxis social y política derivada ha dejado una profunda secuela de crisis en el mundo y en la conciencia del hombre contemporáneo. Paradójicamente, desde el seno de las mismas ciencias "duras" se han desarrollado los esfuerzos pioneros para evidenciar la necesidad de cambio paradigmático hacia un universo no lineal, sino multidimensional, complejo, entretelado, donde vive la incertidumbre, se destacan las capacidades relacionales y organizacionales y se abren espacios a las lógicas que incluyen la paradoja, el desorden, la inclusión y la multidimensionalidad. Contrario a la reducción, el paradigma de la complejidad practica la inclusión y concibe un proceso de aumento de la autonomía relativa en el devenir de los sujetos y los sistemas y revaloriza lo fundamental del sujeto, sin abandonar el mundo del objeto.

Diversos pensadores han desarrollado en forma notable aproximaciones a la complejidad. Expondremos algunos planteamientos de Edgar Morin y Francisco Varela, y precisaremos de qué manera contribuyen a perfilar el marco conceptual y práctico de la propuesta en investigación formativa en la formación de estudiantes del área de la salud.

"*Complexus* quiere decir, lo que está tejido en conjunto; la trama, el tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados que presenta a la vez la paradoja de lo uno y lo múltiple. Tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares que constituyen nuestro mundo fenoménico" (6).

Morin critica las ciencias naturales por su inconciencia sobre la influencia de la cultura que las moldea. Las ve como “hijas inconscientes” de la historia y del entorno social de las cuales se originan. Igualmente, critica las ciencias humanas por su falta de conciencia acerca de las raíces físicas y biológicas de los fenómenos humanos, tendencia que cristaliza en un concepto metafísico y trascendental del hombre desprovisto de sus raíces biofísicas. Ciencia sin conciencia y conciencia sin ciencia son mutiladas y mutilantes. Por ende, no se puede ignorar al sujeto y tampoco concebirlo como ‘desimplicado’, distinto y distante de la realidad histórica, material y biofísica.

La complejidad no es una palabra mágica que todo lo resuelve. El pensamiento complejo es un desafío, un luchar por todos los medios para no caer en el error de simplificar, reprimir o ajustar el tejido multidimensional al orden impuesto desde nuestros esquemas mentales. Aboga por un método que no reduzca los fenómenos a sus elementos, no separe al objeto de su entorno ni al objeto del sujeto que lo conoce. Por ende, insiste en el desarrollo reflexivo de la ‘metacognición’. No le es posible abordar el conocimiento de la naturaleza aisladamente del conocimiento de la naturaleza del conocimiento (7); es decir, al tiempo que aboga por el ejercicio de los ‘metaprosesos’, postula que todo objeto debe ser conocido y concebido en su relación con el sujeto que lo conoce (postura crítica), quien a su vez no puede desenraizarse de la naturaleza, la sociedad y la cultura propias de su momento histórico.

La epistemología de la complejidad implica aceptar la naturaleza múltiple y diversa de lo estudiado; la integración y desintegración de elementos diferentes y contradictorios en distintos tipos de unidad; la aceptación del cambio

y la mutabilidad de los objetos; lo imprevisto, como forma de expresión alternativa de un sistema ante hechos similares ocurridos en el tiempo, y las formas irregulares de orden, con lo cual se rompe con el concepto de orden equivalente a secuencia regular.

Desde una vertiente un tanto diferente, la perspectiva crítica considera que

(...) tanto la ciencia como la realidad estudiada por ésta son un producto de la praxis social, lo cual significa que el sujeto y el objeto del conocimiento se encuentran preformados socialmente. Ni el objeto se encuentra “ahí”, sin más, colocado frente a nosotros y esperando ser aprehendido, ni el sujeto es un simple notario de la realidad. Ambos, sujeto y objeto, son resultado de procesos sociales muy complejos, por lo que la tarea fundamental de la teoría crítica es reflexionar sobre las estructuras desde las que, tanto la realidad social como las teorías que buscan dar cuenta de ella, son construidas, incluyendo, por supuesto, a la misma teoría crítica (8).

La creciente complejidad del conocimiento contemporáneo demanda una aproximación igualmente compleja. La comprensión de la naturaleza relacional de los fenómenos es su esencia. Como Koestler lo planteó: “El organismo ha de ser observado como una jerarquía multinivel de subtotalidades semiautónomas, subdivididas a su vez en subtotalidades de un orden inferior, y así sucesivamente. Tales subtotalidades en cualquier nivel de la jerarquía son denominadas holones. Partes y totalidades en sentido absoluto no existen en los dominios de la vida. El concepto de holón busca reconciliar las aproximaciones atomistas y las holistas” (9).

Consecuentemente, la interdisciplinariedad implica la visión de complementariedad y mutuo enriquecimiento de los mundos disciplinares. Es desarrollar la comprensión de la naturaleza holónica de la realidad en sus diversas esferas de manifestación. Es decir, entender

que no existen partes ni totalidades como rasgos fundamentales o irreductibles, sino que todo existente es un holón o "totalidad que a su vez es parte en otro contexto" (10). Operar holónicamente en el conocimiento es la condición sine qua non de la verdadera integralidad. Es comprender la interpenetración de los fenómenos y la gran diversidad en que simultáneamente cada fenómeno se interrelaciona con los demás.

En palabras de Morin, "El predominio de aprendizajes fragmentados divididos en disciplinas a menudo nos hace incapaces de conectar partes y totalidades; este debe ser reemplazado por un aprendizaje capaz de entender a los sujetos dentro de sus contextos, en sus complejidades y en su totalidad" (11).

En forma correspondiente, las estructuras de aprendizaje van cambiando. Del imperio del orden como rasgo fundante que ha de ser develado del tejido de lo real, se ha pasado a concebir lo real como sistema inestable, sumergido en la dialéctica del orden y el caos. En opinión de Ilya Prigogine, "estábamos buscando esquemas omniabarcantes, simetrías y leyes generales inmutables y lo que hemos encontrado es lo mutable, lo temporal, lo complejo" (12).

La UNESCO (2003) también se ha expresado en este sentido:

La educación, por ende, ha de ejercerse para el cambio y la incertidumbre (...) En los niveles más altos de la educación superior debería estimularse la capacidad para vivir con la incertidumbre, cambiar para traer el cambio. La incertidumbre no debería conducirnos hacia la perplejidad sino hacia la voluntad para el cambio y hacia una extensión y renovación incesante del conocimiento. Si el siglo XX fue el siglo de la búsqueda de las certezas científicas y del acelerado desarrollo de varias disciplinas del conocimiento científico, el presente siglo lleva el signo de la incertidumbre y la transdisciplinariedad (13).

Sin embargo, nos sentimos inclinados a añadir, incorporar el embate de la incertidumbre y el caos sobre unos esquemas académicos y sociales basados en el control, la predicción y la seguridad derivados de la previsión certera, puede encontrar barreras difícilmente superables. Hemos estructurado psiquismos y subjetividades anidados en lógicas ordenadas, sometidas frente al principio de tercero excluido y anhelantes de encontrar la verdad como correspondencia entre la representación interna y el orden externo. Frente a las nuevas demandas de la complejidad, la racionalidad genuina demanda también ser autocrítica. Debe concederse tanta importancia al autoconocimiento como al conocimiento del mundo exterior. La sinceridad y la honestidad, en el sentido de adecuada representación del sujeto frente a sí mismo, se convierten en elementos fundamentales; es decir, imprescindibles en cualquier aventura de conocimiento. Sus implicaciones sobre la naturaleza de la investigación y la actividad científica que pueda desplegar un sujeto particular cobran entonces relevancia inusitada.

En el campo de la salud, por ejemplo, el estudiante se ve sometido con mucha frecuencia a situaciones relacionales de alta angustia y dolor físico, emocional o mental, tanto en los individuos como en los colectivos. No es sólo el dolor o la dificultad del Otro lo que debe enfrentar, también su propio mundo queda sometido a prueba. La veracidad y honestidad con la cual pueda navegar su propia historia y circunstancias personales son factores de gran influencia en el desarrollo de sus recursos internos y profesionales frente a los usuarios o consultantes y en su comunidad de pares en formación. Reconocer que su nivel de conciencia es un factor fundamental presente en cualquier aproximación a los objetos de su conocimiento, actúa como

plataforma que motiva y, en cierto sentido, obliga a despejar permanentemente las nubes que oscurecen sus espacios de autoconocimiento e integración interior. El aforismo socrático “conócete a ti mismo”, como precepto ético y epistemológico, cobra extraordinaria validez y se torna imperativo para el desarrollo de todo aquel involucrado en avanzar en cualquier dominio del conocimiento contemporáneo.

Consecuentemente a la exposición sobre la naturaleza del paradigma de la complejidad, Morin y otros (14) exponen en la “Carta de la Transdisciplinariedad”, emitida en 1994, las características fundamentales de una educación para el siglo XXI fundamentada en la comprensión profunda de la interrelación entre los diversos dominios del saber humano. Por su especial relevancia para el presente escrito, destacamos las necesidades de: reconocer la pertinencia de distintas lógicas para diversos niveles de la realidad; integrar diversos tipos de saberes (ciencias exactas y humanas, arte, literatura, poesía y la experiencia interior); reevaluar el rol de la intuición, del imaginario, de la sensibilidad y del cuerpo en el mundo del conocimiento, y fundamentarse en una ética de respeto profundo por la alteridad.

En consecuencia, la investigación formativa exige entonces una comunidad más abierta al diálogo entre diversas perspectivas de la ciencia y los saberes. Implica un fomento activo de la autonomía crítica del estudiante, que se acerque no sólo a los saberes reconocidos como científicos, sino que también sea sensible a los imaginarios que los colectivos tienen sobre los procesos en los cuales participan, en particular sobre sus formas de inclusión-exclusión civil y sus modos de adoptar estilos de vida leídos como saludables dentro de las limitaciones propias de su contexto sociocultural.

Formar para la investigación requiere escenarios donde las prácticas formadoras y transformadoras de subjetividad propicien e incentiven el riesgo existencial de pensar con autonomía y exponer argumentativamente las ideas convergentes y divergentes en relación con las opiniones de los demás. Demanda, igualmente, un estudiante preocupado de manera honesta y profunda por su construcción consciente de un proyecto de vida personal, que incluya consideraciones y acciones claramente dirigidas hacia el autoconocimiento y transformación interior en el sentido de una mayor verdad, bondad y justicia consigo mismo y, por ende, con todos aquellos con quienes se relaciona.

Como lo postulan algunos investigadores contemporáneos del desarrollo epistemológico del sujeto (15, 16), los cambios en el orden cognitivo durante la adolescencia y, posteriormente, a lo largo de toda la adultez están entretreídos con procesos de orden emocional y relacional-social, que pueden ser vividos con profunda sensación de pérdida de identidad y zozobra. El universo de la desestabilización y desorden propio de la crisis ha sido una de las constantes de los procesos de transformación de los sujetos humanos. El contexto universitario con frecuencia descuida estos aspectos del viaje experiencial de sus estudiantes en su aventura de formación como profesional y ciudadano. En el espíritu de la formación para la investigación es imperativo constituir espacios de reconciliación y bienvenida con la desorientación transitoria y la pérdida de los referentes conceptuales que brindaron seguridad en un momento del viaje del conocimiento, para poder incentivar la apertura a la incertidumbre de no saber en un momento dado exactamente dónde se está o hacia qué norte se dirige. La resiliencia y la capacidad de presenciar lo evidente se convierten en fortalezas

de los investigadores, quienes entienden que los procesos de incubación de las ideas y el desarrollo de nuevas comprensiones con frecuencia exceden las lógicas cartesianas y las expectativas personales.

Bachelard (17) construye la noción de “perfil epistemológico” para señalar que las personas exhiben diferentes formas de ver o representar la realidad; por tanto, una única noción filosófica no es suficiente para describir todas las diferentes formas de pensar que un sujeto tiene en torno a un concepto simple. En su opinión, un concepto aislado es suficiente para evidenciar que las diversas filosofías son incompletas y abordan sólo parcialmente el concepto (objeto). La noción de perfil epistemológico describe, por ende, la composición multivariada o compleja con la cual un individuo busca comprender aspectos de su experiencia vital. Por ello, se entremezclan categorías de la lógica científica con elementos de la lógica práctica del sentido común y la vida cotidiana. La percepción del mundo social es multiforme. Cada una de sus esferas o regiones es tanto una manera de percibir, como una forma de entender la experiencia subjetiva de otros. A diferentes realidades, pertenecientes a contextos sociales específicos, corresponden diferentes formas de conocimiento.

En otros términos, estamos constituidos por un mosaico de epistemologías y diversas prácticas metodológicas de las que, con frecuencia, somos inconscientes. Disponemos de un pluralismo epistemológico que puede, a la vez, contribuir a la flexibilidad cognitiva y al enriquecimiento de estrategias para abordar los objetos de conocimiento distintos, y puede actuar desde entretelones inconscientes o poco claros, convirtiendo en poco apropiados o aun descontextualizados nuestros esfuerzos por indagar un objeto de conocimiento en forma sistemática y coherente.

Un programa de formación en investigación requiere desplegar una acción congruente y persistente para evidenciar las posibilidades y dificultades de un empeño integrador surgido de la complejidad. Demanda fomentar la formación disciplinar nutrida con ejercicios de diálogo que posibiliten en el estudiante su transformación como sujeto y faciliten la apertura y tolerancia frente a un mundo pluralista en sus prácticas, metodologías y modelos de desarrollo.

ENACCIÓN

Del paradigma de la representación, de la concepción de la realidad como ‘pre-dada’, ‘pre-existente’, donde el sujeto y objeto moran en abismos infranqueables, pasamos al “paradigma enactivo”, que plantea la coevolución de sujeto y objeto. Con el término “enactivo” Varela y colaboradores (18) afirman que la cognición no es la representación de un mundo predeterminado por una mente predeterminada, sino que más bien es la codeterminación de un mundo y una mente sobre la base de la historia de las variedades de acciones que un ser ejecuta en el mundo. Esta ejecución experiencial es una cualidad de ser en el mundo o una capacidad de construcción de mundo que los autores designan como encarnación.

Varela sostiene que la cognición depende de los tipos de experiencia, provenientes del hecho de tener un cuerpo con varias habilidades sensoriomotrices, y que estas habilidades individuales se alojan, a su vez, en un contexto biológico y cultural más amplio. Enfatiza que los procesos sensoriomotrices, la percepción y la acción, son fundamentalmente inseparables en la cognición vivida. Es más, los neurocientíficos han encontrado seria evidencia de que la inteligencia, la memoria y las decisiones humanas no son nunca enteramente racionales, sino que siempre es-

tán influenciadas por emociones, como sabemos por propia experiencia. Nuestro pensamiento está siempre acompañado por sensaciones y procesos corporales y, aunque a menudo tendamos a intentar suprimirlos, pensamos también con nuestro cuerpo. Puesto que los computadores carecen de tal cuerpo, los verdaderos problemas humanos siempre permanecerán extraños a su inteligencia.

En palabras de Varela:

(...) el punto crucial aquí es que no retenemos la noción de un entorno previo e independiente, sino que lo dejamos difuminarse en el trasfondo para favorecer los llamados factores intrínsecos (individualidad). Por el contrario, destacamos que la noción misma de lo que es un entorno no puede ser separada de lo que son los organismos y de lo que hacen (...) los seres vivos y sus entornos están en relación entre sí a través de la especificación mutua o codeterminación. Así, lo que describimos como regularidades ambientales no son rasgos externos internalizados como asumen la representación y el adaptacionismo. Son el resultado de la historia conjunta, una congruencia que se desarrolla a partir de una larga historia de codeterminación (...) Si estamos obligados a admitir que la cognición no se puede comprender sin sentido común, y que el sentido común no es otra cosa que nuestra historia corporal y social, la conclusión inevitable es que el conocedor y lo conocido, la mente y el mundo, se relacionan mediante una especificación mutua o un origen codependiente (19).

Así como en la cinta de Moebius** el adentro y el afuera y el arriba y el abajo tienen relaciones topológicas completamente distintas a las

del espacio clásico, así también las relaciones "cuerpo-mente" son radicalmente diferentes a las que nos proponía la Modernidad cuando pensamos el sujeto encarnado. La historia corporal del sujeto es la historia de sus interrelaciones con el mundo. El desarrollo de la cognición como historia enactuada y desplegada desde la acción conduce tanto a la conformación de su propia subjetividad y experiencia de sí como de la experiencia que tiene de los objetos; es decir, del mundo.

El paradigma enactivo plantea por tanto que la codependencia sujeto-objeto abre espacios de ser en el mundo, donde se dan manifestaciones concretas no existentes en otros niveles previos del desarrollo de la conciencia. Varela sostiene que a diversos grados del desarrollo de la conciencia del sujeto corresponden diversos tipos de objetos.

En consonancia con el planteamiento enactivo, Robert Kegan (15) ha concebido el desarrollo psicológico como el despliegue inconsciente de principios de organización progresivamente más complejos con los que se estructura la experiencia. Tales principios se extienden más allá de lo cognitivo y abarcan lo afectivo, interpersonal e intrapersonal y se manifiestan a todo lo largo del ciclo vital. Actúan más bien como organizadores de la forma o complejidad del pensar, el sentir y de las relaciones sociales, no como determinantes de los contenidos del pensar, sentir o relacionarse socialmente.

Investigando la evolución de la relación de conocimiento entre el sujeto concebido como estructura de conocimiento y el objeto visto como contenido del conocimiento, Kegan diferencia cinco niveles evolutivos que denomina "órdenes de conciencia", y plantea que el sujeto de un estadio del desarrollo se convierte en el objeto del siguiente nivel evolutivo del desa-

** August Ferdinand Moebius: matemático y astrónomo alemán, pionero de la topología, describió en 1858 la cinta que lleva su nombre. Esta es una superficie bidimensional que tiene sólo un lado. Se forma tomando un pedazo alargado de papel, a uno de sus extremos se le da un giro de 180° y luego se une con el otro.

rollo. Por “objeto” entiende aquellos aspectos de nuestra experiencia que son aparentes para nosotros, a los cuales podemos observar, reflexionar, relatar, controlar o conectar con alguna otra cosa, evento o circunstancia. Podemos ser objetivos acerca de ellos y, por tanto, no los consideramos como “sensación de yo”. Pero existen otros aspectos de nuestra experiencia con los cuales estamos tan identificados, fusionados, fundidos, que los consideramos como siendo nosotros mismos. Esto es el fundamento de lo que denominamos “subjetivo”.

En suma, la pertinencia del paradigma enactivo para la investigación formativa nos permite considerar la cualificación del sujeto como ‘experienciador’ que se vincula con un mundo de objetos aprehensible y correspondiente a su universo de comprensión. En tanto el sujeto deviene otro sujeto, es decir, se mueve dentro de las dimensiones evolutivas de la conciencia, aparecen nuevos objetos y nuevas perspectivas de relación y comprensión, al tiempo que los anteriores objetos se iluminan ahora con una luz diferente y se comprenden desde perspectivas renovadas.

La relación sujeto-objeto es recursiva: los objetos estabilizan, retroalimentan y transforman a su vez la conciencia del sujeto. Siendo la investigación un indagar sistemático sobre objetos del conocimiento, entendemos, por consiguiente, que estos van de la mano de la cualificación de los sujetos que los abordan y/o producen; es decir, enactúan. Estos sujetos pueden ser singulares o plurales, esto es, se personifican en individuos concretos y en comunidades de variada extensión y estructura. Según Wilber (10, 20), las metodologías de investigación desarrolladas para cada tipo de sujeto son específicas e irreductibles y se ven reflejadas en la universalidad de los pronombres lingüísticos de prime-

ra, segunda y tercera persona. Un abordaje integral a cualquier holón de la realidad, en nuestro caso la investigación formativa, requiere abordar desde la complejidad los tres tipos de práctica o metodologías de investigación.

METODOLOGÍAS DE INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICA DE PRIMERA, SEGUNDA Y TERCERA PERSONA

Cuando se habla de acontecimientos en primera persona queremos decir una experiencia vivida, asociada con eventos cognoscitivos y mentales. A veces se utilizan términos como conciencia fenoménica, *qualia*, experiencia consciente o simplemente experiencia (21). Es el lado subjetivo de la experiencia, el mundo privado del “Yo” que cada uno es. Las metodologías de primera persona configuran modos de investigación y práctica sobre la naturaleza de la experiencia personal interna, en los cuales se expande y focaliza la atención sistemáticamente. Incluye prácticas como escribir diarios, autobiografías, registro de sueños, observaciones sobre la autopercepción quinética, hábitos de movimiento, modificación intencional de postura, análisis de las sensaciones, técnicas de expansión del darse cuenta del mundo interior, etc. También abarca prácticas de autorregistro como el canto, la danza, el deporte, la meditación, el trabajo manual, etc., donde el énfasis no se liga a los resultados sino a los procesos de autodescubrimiento, o a la actividad por sí misma (21). El universo de primera persona se valida desde criterios de honestidad y autenticidad. Platón lo adscribe fundamentalmente al dominio de la belleza, Habermas a la veracidad y sinceridad subjetiva y en Kant se constituye como juicio estético (22).

Las metodologías de investigación y práctica de segunda persona son todas aquellas for-

mas donde a través de una relación significativa se exploran o cualifican procesos de primera persona y de lo emergente característico del “nosotros”, donde se inscribe socialmente la relación entre los individuos que interactúan. Atiende el mundo de primera persona (subjetivo) de cada uno de los partícipes, en cuanto se experimenta un “yo relacional frente a otro u otros” (o una sensación de identidad personal frente a otra identidad personal o alteridad). Se ilustra en relaciones interpersonales propositivas que buscan, por ejemplo, desarrollar una habilidad, mejorar un conocimiento, asistir en un proceso de transformación personal, brindar apoyo o confrontación y cuestionamiento, etc.

La posición de segunda persona o de mediación se asume típicamente en las relaciones asimétricas de mentor-pupilo, maestro-estudiante, entrenador-entrenado, terapeuta-usuario, madre-hijo y en cualquier tipo de relación entre pares. Se ilustra también en los programas investigativos de las ciencias histórico-hermenéuticas y crítico-sociales, centradas en el desentrañamiento y construcción de los mundos de significado y del devenir de las colectividades humanas (21). El “nosotros” siempre tiene elementos constitutivos de poder (asumido o no, reconocido o no, explicitado o no) y juega en la dinámica entre las partes intervinientes. Su universo de validación discurre en el terreno de la ética y la moral o más ampliamente en el dominio de la equidad en los acuerdos y significados que se construyen intersubjetivamente. En Platón constituye el universo de la Bondad, en Habermas es el mundo del ajuste intersubjetivo y en Kant el dominio de la razón práctica (22).

Las metodologías de segunda persona pueden aplicarse a pequeños contextos, mesocontextos y macrocontextos; en otras palabras, son de utilidad en la indagación de dinámicas de

grupos desde díadas hasta colectividades o individuos complejos como pueden serlo las naciones en el escenario internacional. Mediante ellas, se busca desarrollar prácticas auténticas y legítimas de construcción social de significados y modos de interacción, que se perciban justos para las partes comprometidas. Igualmente, constituyen plataformas de acción para develar los entretelones de los juegos políticos complejos de significados sociales, en términos de confrontaciones de poder, de intereses prácticos y teóricos entre partes de una colectividad o estructura social cualquiera, y que conllevan situaciones más o menos sostenidas de inequidad social, cultural, económica y/o política. Por lo tanto, se entreteje a partir de mundos de lenguaje donde el universo de la pregunta y la argumentación (en las formas propias de cada contexto) juegan el papel central. Se expresa de manera funcional en las dinámicas de una cultura investigativa que promueva el sano ejercicio de la pregunta y la argumentación, estimule el disenso crítico y la exposición de los trabajos e inquietudes de investigación de los actores (docentes y alumnos), al interior del mundo académico.

La perspectiva de tercera persona concierne a las manifestaciones objetivas (“ello”, “eso”) asociadas al estudio de los fenómenos naturales o a la conducta de los organismos, entendida ésta como la dimensión pública, evidente, de la dimensión biológica, del comportamiento lingüístico, de la interacción social, de los elementos y artefactos construidos por las culturas, etc. Corresponde a objetos y descripciones (en principio), no a interpretaciones. Es el terreno usual de las ciencias empírico-analíticas.

Usualmente, las metodologías de investigación y práctica de tercera persona buscan fortalecer las perspectivas del sujeto objetivo y ‘desimplicado’, y consideran las aproximaciones

de primera y segunda persona como precientíficas o no científicas. En la actualidad, sin embargo, se está dando un lento giro en la comprensión de la circularidad e interdependencia de las tres perspectivas (naturaleza compleja), de tal forma que se emprende una aproximación de tercera persona y se involucra también en prácticas de primera y segunda persona. El criterio de validación del mundo de tercera persona es la verdad proposicional. En Platón es el mundo de la Verdad, en Habermas la verdad objetiva y en Kant el dominio de la razón pura (10, 20).

Cuando pensamos en prácticas institucionales, docentes y dicentes, propias de una cultura que fomente la formación crítica en investigación, y a manera de ejercicio de aplicación de las anteriores consideraciones, ¿qué implicaciones tiene todo esto sobre el desarrollo de la argumentación y la construcción social del conocimiento?

Como cualquier dimensión o rasgo de la historia de un individuo, la construcción social de argumentación y del conocimiento está tejida de prácticas de primera, segunda y tercera persona y ellas se vivencian, reproducen y emergen en la experiencia de cada momento cotidiano. Igualmente, cualquier intervención educativa abordada desde una perspectiva integral debe incluir planteamientos y prácticas claras y coherentes entre sí en cada una de estas dimensiones. En otras palabras, la experiencia de un individuo sobre su participación en procesos de argumentación se manifiesta complejamente en las dimensiones subjetiva, intersubjetiva y objetiva de la realidad, y sólo mediante una estrategia analítica ejercida por un observador (que puede ser el sujeto mismo), se privilegia una de las tres en detrimento de las otras dos y con disminución de la comprensión holística de la complejidad del instante.

Son abordajes clásicos de primera persona la meditación, la introspección y la reflexión cognoscitiva. A través de ellas, el individuo puede generar modificaciones de la conciencia que le abren espacios de ser y estar en el mundo, con valor comunicacional y relacional que alimentan los procesos argumentativos en la experiencia cotidiana. Igualmente, son estudios de primera persona las aproximaciones fenomenológicas de Husserl, Heidegger o Merleau-Ponty, la aproximación cognitiva de Piaget, las cognitivo-epistemológicas de Robert Kegan (15) y Susan Cook-Greuter (16), etc. Aunque existen diferentes modalidades de ciencias de primera persona, no está bajo la intención del presente escrito profundizar en tales aspectos.⁺

Las consideraciones de segunda persona aplicadas a las dinámicas de construcción social del conocimiento pueden desentrañarse mediante el estudio de los acuerdos en valores, normas, reglas, principios, etc. utilizados para regular los intercambios simbólicos entre los miembros del "nosotros", que delibera sobre el significado de sus prácticas y objetos de estudio. Es propio de las actividades de comunidades académicas comprometidas en la apropiación, circulación y producción de conocimientos constituirse como redes de relaciones interpersonales, valoradas intersubjetivamente en términos de respeto, temor, autoridad, experiencia, rasgos de personalidad dominante o sumisa, roles asumidos, roles negados, etc. En las labores investigativas (como en cualquier otro tipo de labores humanas) existe un cómo relacional que puede afectar profundamente la forma como se trabaja el qué u objeto de la investigación. Sensibilizar y capacitar en torno a los climas humanos propios

⁺ Para algunos aspectos de la problemática actual en torno al tema, ver bibliografía 20 a 25 al final del texto.

de la investigación es un contenido prioritario de cualquier proyecto pedagógico de formación en investigación.

Las prácticas de segunda persona se expresan, entre otras posibilidades, en los ejercicios de argumentación propios de comunidades que ahondan y debaten significados e interpretaciones sobre asuntos de interés común. Demandan sujetos con alto desarrollo en sus capacidades de comprensión mutua, dominio de formas de racionalidad práctica y comunicativa, que les permita descenderse de sí mismos para acercarse al universo de interpretaciones del Otro; es decir, sujetos con alta movilidad empática. Igualmente, se requiere que los sujetos participantes estén guiados por valores éticos y morales, que les permitan ejercer con congruencia y legitimidad el derecho a la disensión propia y de los otros en torno a cuestiones comunes. Los actores de los procesos de investigación formativa deben fortalecerse en el debate e intercambio de puntos de vista y modos de acción diversos. Por ello, cobra importancia fortalecer los intercambios de posiciones argumentadas, bien en forma oral o escrita, dentro de las prácticas pedagógicas de las asignaturas como en los otros ámbitos sociales donde se manifiesta la cultura investigativa: biblioteca, grupos de estudio, simposios de investigación, actividades del medio universitario, jornadas de socialización, conferencias, mesas redondas, etc.

Los enfoques de tercera persona sobre la argumentación pueden considerarla en su estructura formal, lógica, en su coherencia y pertinencia en relación con el objeto de la argumentación, en sus características psicolingüísticas, descripciones del comportamiento verbal y no verbal de sentido pragmático, sintáctico o semántico, etc. De igual forma, incluye el análisis de las interacciones formales entre los miembros de una comunidad o grupo que argumenta. Aspectos

tales como las conductas específicas en escucha, las preguntas dirigidas de un miembro a otro, los juegos explícitos de liderazgo, dominación o sumisión, etc. son todos factibles de descripciones objetivas, rasgo distintivo de las prácticas y metodologías de tercera persona.

No obstante, en la experiencia cotidiana, la experiencia de primera persona se revela en cierto grado autoevidente. Nos es dado conocer nuestros procesos íntimos con cierto grado de detalle, aunque es también evidente la existencia de procesos mediante los cuales podemos modificar profundamente la experiencia que tenemos de nosotros mismos. La línea entre lo accesible y lo inaccesible, lo conciente y lo inconsciente, lo prerreflexivo y lo reflexivo es altamente móvil y cambiante. Su exploración sistemática es una de las tareas fundamentales y más elaboradas de la historia humana, aunque extrañamente, sólo ahora comienza a legitimarse dentro del panorama de las disciplinas científicas contemporáneas.

Las perspectivas de primera, segunda y tercera persona circulan entre sí, se retroalimentan constantemente, se afectan de manera compleja y contribuyen simultáneamente a transformar enactivamente al sujeto y su escenario de mundo. La profundización de la indagación en la experiencia personal, por ejemplo, enriquece las prácticas de segunda persona y fortalece una acción situada de las indagaciones y prácticas de tercera persona. En el contexto de la construcción social del conocimiento mediante procesos de argumentación pueden darse distintos tipos de prácticas intersubjetivas, que connotan la manera de participar de cada individuo en particular y del grupo en general. Estamos en el ámbito de la cultura argumentativa, la cual conlleva gran cantidad de sutilezas relacionales establecidas como valores o principios éticos de participación, co-

mo por ejemplo el prejuicio (minusvalorativo o sobrevalorativo), al considerar una argumentación en función de quien la pronuncia. Es característico de toda comunidad humana deliberar no sólo desde los parámetros de una racionalidad consensuada, sino también desde fondos inconscientes de temores, expectativas, alianzas y rivalidades, que actúan como marcos relacionales o contextos desde los cuales se interpretan los textos o enunciados lógicos concretos de las argumentaciones de los participantes.

Es sabido en la psicología de la percepción interpersonal que la identidad y la imagen que una persona tiene de sí misma está entretejida con las representaciones, imaginarias o conocidas explícitamente, que, supone, los otros participantes tienen de ella. Es decir, en la forma en que Laing lo expone, “mi imagen de mí mismo está conformada en parte por la imagen que yo me hago de la imagen que tú tienes de mí” (26). Parafraseando a Laing, estoy constituido por las imágenes que elaboro de mí mismo, las imágenes que sé o supongo otros tienen de mí (primera persona). Simultáneamente, soy un “yo” entretejido del sentido de “nosotros”, propio de las relaciones intersubjetivas que establezco momento a momento con los demás (segunda persona) y pertenezco también a un mundo de intercambios objetivos (tercera persona). Las comunidades humanas, sean ellas científicas, académicas o de cualquier índole, tejen conocimientos en virtud, parcialmente, de las relaciones que los individuos guardan entre sí, en ocasiones, hasta el punto de mitificar el valor de verdad de un enunciado, en función de la autoridad atribuida real o imaginariamente a la fuente que hace el pronunciamiento.

El desarrollo de las tecnologías y de las ciencias de tercera persona afecta a su vez en forma muy poderosa los valores culturales acerca de la

argumentación y transforma también las posibilidades que un individuo puede actuar en sus indagaciones de primera persona. Las prácticas lectoras y escriturales, las tecnologías de grabación de textos y procesos, los documentos que extienden la presencia de los argumentos en el tiempo y en el espacio, las comunidades presenciales y/o virtuales, etc. afectan el poder y complejidad de los procesos de construcción de conocimiento y argumentación.

La covariación e interdependencia de las prácticas de primera, segunda y tercera persona tiene implicaciones profundas en las prácticas de desarrollo argumentativo de los individuos y de las comunidades de conocimiento. Seguir anclados en perspectivas reduccionistas de tercera persona es un factor poderoso para el ahondamiento de la crisis y la disfuncionalidad en frente al fenómeno considerado. Estamos presenciando un nuevo horizonte de posibilidades y responsabilidades enormes, en cuanto a la urgencia de la integración. La crisis de fragmentación cuestiona la naturaleza de nuestras prácticas de simplicidad y nos impone una tarea de comprensión y audacia frente a la complejidad y el poder transformador de nuestras prácticas de ser y estar en el mundo contemporáneo. Nuestras prácticas presentes son la piedra angular de la generación enactuada de los sujetos y el mundo del futuro. El conocimiento no está ahí para ser descubierto; por el contrario, se ‘co-construye’ en el encuentro de las perspectivas fundamentales de sujetos con interioridad y conducta, quienes se entrelazan en redes de significados intersubjetivos y en contextos materiales objetivos.

En el ámbito de la investigación formativa en el área de la salud, la comprensión y articulación efectiva de las metodologías de primera, segunda y tercera persona se vuelven imperativas si la pretensión es la formación integral. El

documento institucional de formación integral enfatiza la formación de sujetos y la universidad centrada en la persona. La práctica de indagación sistemática en metodologías de primera persona impulsa actividades de autoconocimiento; aumento en la autocomprensión que el sujeto hace de sí mismo, que eventualmente le permite entender y actuar sus potencialidades críticas; de autonomía, y de independencia relativa frente a las presiones de los ambientes físico y/o social donde se desempeña. En concreto, se puede solicitar un registro más detallado de las ideas y sentimientos del estudiante frente a objetos de su conocimiento disciplinar o de su esfera íntima. En cualquier caso, esto contribuye a esclarecer el dominio y alcance de sus diálogos y representaciones interiores, des-

cubrir sus imaginarios, temores, capacidades, etc., frente a la realidad en la cual se ocupa en cada momento. Constituye también aportes significativos para la construcción y desarrollo de su proyecto de vida y una comprensión más profunda de su función social y ciudadana. La necesaria circulación de las prácticas de primera persona con las prácticas de segunda persona puede contribuir poderosamente a la comprensión del sistema terapéutico y asistencial que se escenifica en cada encuentro educativo y profesional. Igualmente, fortalece la comprensión de la forma como las comunidades enactúan con sus objetos de conocimiento, lo cual posibilita al estudiante en formación alta idoneidad, excelente capacidad relacional y calidez humana.

BIBLIOGRAFÍA

1. Universidad del Rosario. Proyecto Educativo Institucional PEI. Bogotá: Universidad del Rosario;2005.
2. Universidad del Rosario. Política General de Investigaciones del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario. Bogotá: Universidad del Rosario;1998.
3. Facultad de Rehabilitación y Desarrollo Humano. La pregunta por la investigación: una visión colectiva. Bogotá: Universidad del Rosario;2002.
4. Echeverría J. Filosofía de la Ciencia. Barcelona: Paidós;1995.
5. Universidad del Norte. Semilleros de Investigación [en línea]. Disponible en: <http://uvirtual.uninorte.edu.co/catalogoweb/DIP/redsium.htm>.
8. UNESCO. Programa en Pro de la Ciencia: Marco general de acción [en línea]. Disponible en: www.unesco.org/science/wcs/esp/marco_accion_s.htm.
6. Morin E. Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa;1997.
7. Morin E. El método. Vol. 3. El conocimiento del conocimiento. Barcelona: Gedisa;1997.
8. Castro S. Teoría tradicional y teoría crítica de la cultura. En: Castro S. (ed.) Teoría tradicional en la reestructuración de las ciencias sociales en América latina. Bogotá: Instituto de estudios sociales y culturales 'Pensar', Pontificia Universidad Javeriana;2000.
9. Koestler A. Beyond atomism and holism: the concept of the holon. En: Beyond Reductionism: New Perspectives in the Life Sciences. Boston: The Hutchison Publishing Group Ltd.;1969.
10. Wilber K. Sex, Ecology, Spirituality. 2nd Ed. Revised. Boston: Shambhala;2000.
11. Morin E. Seven Complex Lessons in Education for the Future. Paris: UNESCO, EPD-99/WS/3;1999.
12. Koestler A. Beyond atomism and holism: the concept of the holon. En: Beyond Reductionism: New Perspectives in the Life Sciences. Boston: The Hutchison Publishing Group Ltd.;1969.

13. Tünnermann C, De Souza CM. Challenges of the university in the knowledge society, five years after the World Conference on Higher Education.pdf. En: [http://portal.unesco.org/education/en/file_download.php/697c33597621cdab0b77507d31da8cf8Tunnerman+\(English\).pdf](http://portal.unesco.org/education/en/file_download.php/697c33597621cdab0b77507d31da8cf8Tunnerman+(English).pdf). Consultada: 14 de noviembre de 2005.
14. Morin, E., Anes, J., Astier, A., Bastien, J., Berger, et al. En: http://sapiens.ya.com/concienciadeser/carta_de_la_transdisciplinariada.htm. Consultada: 10 de septiembre de 2005.
15. Kegan R. In *Over Our Heads: the mental demands of modern life*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press;1994.
16. Cook-Greuter S. Nine actions logics and their deveopment in detail [en línea]. Disponible en: <http://integralage.org>. Consultada: 22 de septiembre de 2005.
17. Bachelard G. *La filosofía del No*. México: Siglo Veintiuno Editores;1984.
18. Varela F., Thompson E. y Rosh E. *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Barcelona: Gedisa;1992.
19. Varela F. *El fenómeno de la vida*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones;2000.
20. Wilber K. *Breve historia de todas las cosas*. Barcelona: Kairós;1995.
21. Sherman F., Torbert WR. *Transforming social inquiry, transforming social action*. Boston: Kluwer Academic Publishers;2000.
22. Wilber K. *Integral Psychology*. Boston: Shambhala;2000.
23. Varela F., Shear J. The view from within. First-person approaches to the study of consciousness. In: *Journal of Consciousness Studies*. London. (6). 2-3;1999.
24. Chalmers D. J. First-person methods in the science of consciousness [en línea]. Disponible en: <http://jamaica.u.arizona.edu/~chalmers/papers/firstperson.html>. Consultada: 6 de octubre de 2005.
25. Dennett D. The fantasy of first-person science [en línea]. Disponible en: <http://ase.tufts.edu/cogstud/papers/chalmersdeb3dft.htm>. Consultado: 6 de octubre de 2005.
26. Laing R. *Percepción interpersonal*. Buenos Aires: Amorrortu;1988.