

CONOCIMIENTO TRANSFORMADOR A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN EJEMPLIFICANTE

Transforming knowledge through the exemplifying education

Beatriz E. Terán

beatriz_et@hotmail.com

Universidad Centroccidental "Lisandro Alvarado" (Venezuela)

Recibido: 03/04/2016

Aceptado: 28/05/2016

Resumen

Esta es una investigación documental enmarcada en el paradigma cualitativo. Su propósito se centra presentar cómo se genera el conocimiento transformador a través de la educación ejemplificante. En este sentido se considera la importancia de las reflexiones y puesta en práctica que debe realizar todo investigador sobre su producto investigativo como base para la construcción del conocimiento transformador. Se utiliza la metodología hermenéutica para interpretar la información recopilada tomando en cuenta la postura cualitativa y subjetiva del investigador. Finalmente, se considera que el trabajo realizado por el investigador produce un conocimiento que permite la transformación primeramente a él y luego en sus semejantes si ese conocimiento es proyectado, es decir, si se manifiesta mediante el ejemplo educativo.

Abstract

This is a documental research based on the qualitative paradigm. Its main purpose is centered on the presentation of how the transforming knowledge is constructed by means of an exemplifying education. In this way, aspects such as the reflections and practice made by every researcher about his own investigation product are considered. The analysis produced during the research is interpreted under the qualitative and subjective position of the researcher using a hermeneutic methodology. Finally, it is considered that the researcher's work produces knowledge that transforms first of all to him and then to his fellows once this knowledge is projected, that is, showed through the educative example.

Palabras Clave: conocimiento transformador, educación ejemplificante.

Keywords: transforming knowledge, exemplifying education.

Introducción

161

¿Qué es conocimiento, cómo se adquiere y qué hacer con él una vez alcanzado? Las respuestas a estas preguntas se pueden encontrar en el conocido relato del Mito de la Caverna de Platón. Este filósofo describe a unos prisioneros quienes desde niños se encuentran atados y paralizados dentro de una cueva donde permanecen toda su vida viendo sombras, escuchando ecos y pensando que aquello es la realidad. Así, tratar de desatarse y salir pudiera representar una aventura que no todos se atreverán a correr. Simbólicamente, Platón (citado en Valhondo, 2003) a través de esta obra hace referencia a la realidad del hombre, cómo éste obtiene el conocimiento a través de sus sentidos y las decisiones que debe tomar en cuanto a qué hacer con él una vez adquirido.

Ahora bien, para llegar a entender lo que es el conocimiento, cabe preguntarse: ¿qué es el conocer? Según el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE), conocer proviene del latín "*cognoscĕre*", e implica "averiguar por el ejercicio de las facultades intelectuales la naturaleza, cualidades y relaciones

de las cosas”. Además, conocimiento se define como la “acción o efecto de conocer”. Por lo tanto, se obtiene el conocimiento una vez que se ha investigado, valiéndose de vivencias y habilidades intelectuales con el fin de comprender y calificar aquello que se percibe por medio de los sentidos.

Al respecto, Ramírez (2009) señala dos propuestas teóricas que definen el conocimiento desde sus respectivos puntos de vista. La primera es la gnoseología, que implica asumir el conocimiento de manera particular y cotidiana como un producto de la relación entre el que conoce y lo que se conoce, siendo esto último un fenómeno, una persona e incluso algo trascendente. La segunda propuesta teórica es la epistemológica que implica estudiar el conocimiento desde una perspectiva más científica y menos individualizada.

Otros estudiosos como Dávila (2006), tratan de no excluir ninguna forma en la que se pudiera obtener el conocimiento, entre las cuales están la experiencia, la asistencia de una autoridad o experto, el razonamiento deductivo, el razonamiento inductivo y el método científico. Estas vías pudieran agruparse en dos (2) grandes grupos. El del conocimiento ordinario esencialmente útil y experiencial; y el del conocimiento científico que se organiza mediante la investigación metódica (Rodríguez, 2007).

En el caso de la experiencia y la asistencia de una autoridad o experto, normalmente éstos se dan por medio de la transmisión oral, la cultura y las creencias, por lo que se consideran fuentes útiles, pero poco confiables desde el punto de vista de la ciencia, debido a que el conocimiento obtenido depende exclusivamente de quien vive dicha experiencia. En contraparte, el conocimiento científico, se logra a través de lo que se conoce como el método científico constituido por procedimientos sistemáticos o metódicos que implican una cierta rigurosidad, por lo que la veracidad del conocimiento es más aceptada. Así, puede decirse que, para lograr la obtención del conocimiento, la experiencia y la investigación formal no se excluyen entre sí, sino que actúan de manera complementaria.

Pese a lo anterior, para convertirse en investigador se deban asumir posturas dentro de lo que es llamado paradigma científico. En este sentido, Medina, (2001) señala dos (2) caminos, el cuantitativo y el cualitativo. El primero, invita

a asumir procedimientos del paradigma positivista, el cual conlleva al uso de un patrón de investigación que impide al investigador salirse del razonamiento deductivo y lógico y de la forma preestablecida para la recolección y análisis de datos. El segundo, estimula el uso de métodos de los paradigmas pospositivistas emergentes donde la manera para recolectar y analizar los datos, sin dejar de ser científica, dependerá más de la creatividad del propio investigador.

Dentro de un mismo camino de investigación se pueden encontrar divergencias. Por ejemplo, en la investigación cualitativa, en lo que respecta a la obtención del conocimiento, ocurre una diferencia marcada entre lo que pudiera llamarse las tres vertientes cualitativas o pospositivistas: el paradigma interpretativo, el socio- crítico y el ecológico. Según Ricoy (2006), en el primer caso, el investigador no pasa de la reflexión pura sobre aquello que conoce, mientras que en el segundo caso, el investigador intenta cambiar o transformar una realidad utilizando el conocimiento obtenido. En el último caso, el investigador trata de renovar la relación de interdependencia hombre/sociedad/medio (Rodríguez, 2007).

Es evidente, que la forma como se obtiene el conocimiento y lo que se pretenda hacer con él una vez alcanzado, no solo amplía la distancia entre los paradigmas más reconocidos (positivista y pospositivista), sino también dentro de un mismo sistema paradigmático. Así, se nota cómo en el propio enfoque cualitativo, por ejemplo, existen diferencias marcadas, especialmente en cuanto a qué hacer con el conocimiento obtenido.

Estableciendo una analogía entre dos de las vertientes cualitativas mencionadas, se pudiera relacionar el paradigma interpretativo con la acción de conocer y el paradigma socio crítico con la acción de hacer. En este sentido conocer y hacer aunque tienen una que ver con la otra, se presentan como dos (2) acciones diferentes y separadas. Sin embargo, para Maturana (citado en Echeverría, 1997, p.41), “conocer es acción efectiva,...todo hacer es conocer y todo conocer es hacer”. Así, los términos conocer, acción y hacer tienen que ver con el proceder del investigador, lo cual involucra conocer la realidad para actuar o actuar para conocer la realidad.

Las acciones de conocer y hacer no sólo van ligadas, sino que también son definitivamente interdependientes. Al respecto, Vieira (2011), indica que la acción es mente en operación, el conocimiento lo es todo, es decir, éste incluye la misma práctica. Por lo tanto, cuando el investigador realiza su trabajo, no sólo conoce sino que también tiene la posibilidad de aplicar ese conocimiento mediante la práctica y así lograr proyectar lo investigado y llegar a la transformación.

Cabe la pregunta: ¿qué transforma el conocimiento alcanzado mediante la investigación? Una respuesta viable puede ser: transforma la conciencia, las actitudes, las creencias, los procederes y los haceres, en definitiva, transforma la realidad. En este orden de ideas, es importante señalar que esta característica transformadora del conocimiento coincide con una de las finalidades de la educación. Al respecto, cuando un docente ejerce su labor educativa busca transformar tanto el conocimiento como las actitudes de sus estudiantes.

Cada vez que el investigador ejerce su labor se logra una transformación primeramente en él. Ahora bien, ¿de qué sirve una investigación si sólo logra cambiar la mente de su realizador? ¿Cómo lograr que el conocimiento obtenido sea realmente proyectado fuera del investigador? ¿Acaso la mejor opción para proyectar el conocimiento es ubicarse en el paradigma socio-crítico, ligado directamente con la transformación de una realidad? ¿No implicaría, esto último, una negación de los demás métodos investigativos y las vertientes paradigmáticas diferentes de la socio-crítica?

Vieira (2011) denomina conocimiento transformador al resultado de la proyección del conocimiento que realiza el investigador a partir de las reflexiones y puesta en práctica de su propio trabajo investigativo. Esto implica que cuando el investigador es capaz de reflexionar sobre su propia investigación y poner en práctica el conocimiento obtenido, entonces se logra la proyección del mismo; es decir, el conocimiento transformador.

El científico cuando comparte su conocimiento con los demás, es decir cuando proyecta lo investigado, se convierte en un educador ejemplificante; y en ese momento ocurre la posibilidad de que ese conocimiento realmente se convierta

en transformador. Esto tiene que ver con el hecho de que la educación implica dar, principalmente a través del ejemplo, sin mezquindad.

Lo anterior sienta las bases para plantear que toda investigación puede ser de gran utilidad cuando su producto (conocimiento) es proyectado con miras a lograr una transformación. Bajo esta premisa, el propósito de este trabajo se centra en presentar cómo se construye el conocimiento transformador a través de la educación ejemplificante.

Más ampliamente, se presentan algunas reflexiones como complemento de los aportes teóricos existentes sobre los temas tratados. Al respecto, se tratan de forma deductiva, las teorías relacionadas con los conceptos y características del conocimiento, las acciones reflexivas a partir del trabajo que ejerce todo investigador y la proyección del conocimiento adquirido por medio de la educación ejemplificante. Todos estos elementos de alguna forma contribuyen en la construcción del conocimiento transformador.

Reflexiones Teóricas

¿Cómo lograr un conocimiento transformador? Precisamente, sentarse a esperar a que los problemas se solucionen solos o que alguien los arregle, no ayudará a mejorar o transformar lo que esté mal. Por el contrario, es necesario actuar, pero esta actuación debe estar basada preferiblemente en conocimientos que apoyen el proceder. En este sentido, lo que normalmente se hace es investigar, con el fin de lograr un conocimiento que en definitiva permita cambios efectivos y transformadores. Una expresión de Albert Einstein (citado en David, 2005, p. 8) señala que “la vida es muy peligrosa. No por las personas que hacen el mal, sino por las que se sientan a ver lo que pasa”.

Es innegable que el hombre busca constantemente el conocimiento en un afán por comprenderse a sí mismo, entender a su medio, cambiar y evolucionar. En esta búsqueda, toma lo que necesite y esté a su alcance con el fin de conquistar ese conocimiento, valiéndose de experiencias propias y ajenas, métodos bien estructurados; y hasta de su propia intuición de ser necesario. Así, el individuo ha creado formas concretas y bien sistematizadas para garantizar la certeza, validez y confiabilidad de aquello que está conociendo.

De allí, surge la investigación científica a través de la cual se lleva a cabo el proceso de investigación.

1. La Investigación Científica y el Conocimiento

Investigar implica indagar o buscar algo que interesa. Este proceso tiene dos (2) características: a) los “hallazgos significativos que aumentan el conocimiento humano y enriquecen la ciencia”; y b) el sujeto – investigador que “se enfrenta al objeto de investigación en un campo socio – cultural e históricamente determinado, donde el objeto no puede concebirse como un ente abstracto, al margen del medio en el cual existe y se desarrolla” (Bijarro, 2007, pp.10-12). De lo anterior se infiere, que la investigación científica es una actividad que se produce en un contexto determinado, en el cual interviene y se relacionan el sujeto investigador, el objeto o fenómeno investigado y las características particulares de ambos y del propio contexto.

En la investigación científica, definitivamente el mayor interés se centra en la forma como se obtiene el conocimiento y las características del mismo. Al respecto, Martínez (2006) señala al conocimiento desde un punto de vista pospositivista como “el resultado de una dialéctica (de un diálogo) entre el sujeto (sus intereses, valores, creencias, etc.) y el objeto o fenómeno en estudio” (p. 129). En tal sentido, el conocimiento se convierte en el producto de una relación entre quien conoce y lo que es conocido. Tal relación involucra un acercamiento imperioso entre los dos dialogantes.

Por su lado, Tobón y otros (2006) apuntan que tanto en la sociedad, como en el mundo académico y científico, se tiende erradamente a abordar el conocimiento como simple información, suponiendo una seguridad e inamovilidad del conocimiento y un pensamiento rígido y lineal. Estos autores también señalan las implicaciones multidimensionales, transversales, no lineales, cambiantes y evolutivas del conocimiento para la formación del pensamiento complejo; y la necesidad de no excluir los aspectos y alcances éticos, personales, sociales, ambientales y económicos que posee el conocimiento.

En este mismo orden de ideas, Ponce (2009) indica que el conocimiento humano está constituido por una gran diversidad de elementos. Precisamente

esa composición es lo que lo hace tan complejo; por lo que puede llegar a ser claro y organizado, pero al a vez también puede ser intuitivo e imposible de comprender lógicamente. De lo anterior se desprende, que el conocimiento es algo inherente al ser humano por lo cual asume sus mismas simplezas y complejidades. Por lo tanto, una teoría del conocimiento tendría que ser demasiado ecléctica o por lo menos muy integradora para poder atinar con aspectos tan diversos y complicados.

Una manera de entender cómo se puede alcanzar el conocimiento es comprendiendo la relación existente entre el sujeto y el objeto, es decir, entre el pensamiento y la realidad. Al respecto, Moyado (2010, p.63) cita dos (2) de las teorías del conocimiento abordadas por Hessen: el racionalismo y el empirismo. La primera asume a la razón y el pensamiento como origen primordial del conocimiento: “Sólo existe conocimiento si es lógico, necesario y universalmente válido”. La segunda, asume la experiencia como fuente del conocimiento: “Sólo cuando se ha tenido contacto directo con la realidad se puede generar conocimiento, no existen ideas a priori”.

En el racionalismo y el empirismo, ambas teorías notablemente contradictorias, pareciera desconocerse que el sujeto está conformado a la vez, por razón y experiencia por lo que éstas dos lo ayudan a obtener el conocimiento. En este sentido Martínez indica que “el conocimiento verdadero y auténtico siempre ha sido el resultado de la interacción de la razón y la experiencia” (2002, p.17).

Otra concepción interesante sobre el conocimiento la aporta el venezolano Uslar Pietri (citado en Silva, s/f). Este escritor señala tres formas de conocer. La primera es la manera histórica donde se describen y anotan los hechos; la segunda es la forma científica que involucra comparar los hechos que ya se conocen para descubrir relaciones y leyes; y la tercera es la manera artística que tiene que ver con crear o recrear hechos. Ésta última, considerada a veces como poco profunda y válida, involucra descubrimientos del arte y de la ficción que en definitiva identifican a las civilizaciones.

El mismo Uslar (citado en Miliani, s/f) define el conocimiento como:

...la noción de nuevas relaciones entre las cosas. A él se llega por los métodos científicos, pero hay cierta categoría de fenómenos, de

parentescos, de aproximaciones, a los que el científico aún hoy no puede aspirar. Éste es el dominio del poeta.

El escritor se refiere a un “conocimiento mágico” abordado por el espíritu a través del arte. Su concepción “mágica” exalta la característica ordinaria de todo conocimiento sin caer en lo utilitario, sino más bien en lo espiritual, lo cual forma parte inevitable de lo trascendente, subjetivo y en definitiva humano. Aunque ésta es una manera original y muy particular de percibir el conocimiento, también puede considerarse como valedera porque involucra algo esencial que las teorías del conocimiento señalan: relaciones entre las cosas. Justamente, es la relación entre los sujetos (investigadores o concedores) y los objetos o fenómenos (de estudio) lo que implica en última instancia la adquisición del conocimiento.

Ahondando aún más sobre los llamados conocimientos científico y ordinario, Gómez (interpretando a Bunge, 2004) señala que el conocimiento debe ser objetivo y racional de manera que pueda ser considerado como científico. El mismo Gómez señala la presencia (con diferente trascendencia) de estas dos características en ambos tipos de conocimiento. En el ordinario su racionalidad viene dada por una especie de acaparamiento de información no contrastable, mientras que en el científico se distingue a través de sistemas teóricos contrastables. Además, Wartofsky (en Gómez, ob cit) señala una característica muy importante del conocimiento científico: la crítica, la cual debe llevar a la reflexión; y en el caso del conocimiento ordinario éste puede llegar a ser objeto de reflexión si su crítica es bien formulada.

2. La Reflexión y el Conocimiento Transformador

El término reflexionar, según el DRAE se refiere a “considerar nueva o detenidamente algo”, esto es, repensar alguna situación. Básicamente, la reflexión ocurre cuando aquello que se observa muestra aristas, casi siempre diferentes de un mismo objeto. Por lo tanto, se observa y repiensa el objeto de forma cuidadosa para no obviar detalles importantes que lo forman y que pueden ayudar a comprenderlo mejor. Siendo la observación un paso obligado en toda investigación, de igual forma la reflexión se convierte en una obligación indagatoria sin importar la finalidad con la que se realice la investigación.

Por su parte, Martínez (2002, p. 23) señala la reflexión y crítica hermenéutica como una forma de filosofar sobre la ciencia y enfrentar así los problemas epistemológicos, es decir, las situaciones provenientes en la obtención del conocimiento. Para ello, el mismo autor, indica la necesidad de analizar “críticamente el pensamiento científico”, reflexionando sobre lo que puede ser considerado como un conocimiento “seguro” frente a determinada comunidad científica. En otras palabras, filosofar sobre la ciencia implica hacer reflexión y crítica de aquel conocimiento obtenido en la investigación.

La investigación científica se origina a partir de una necesidad de conocer, descubrir y aportar nuevos conocimientos a la práctica (Fuentes, citando a Keppel y otros, 2009). Así, la finalidad de la actividad científica no puede ser únicamente buscar conocimientos ¿De qué sirve el conocimiento adquirido si no se aplica en algo? La búsqueda del conocimiento no puede ser la única exigencia de la investigación. Toda investigación debería conllevar a una práctica de aquello que se investigó. El mismo Bijarro (2007) señala que la investigación científica implica la búsqueda, producción, extensión, desarrollo, profundización, argumentación, y puesta en práctica de conocimientos para la solución de problemas.

Todo investigador realiza un trabajo reflexivo antes, durante y después de la investigación a través de observaciones constantes del objeto de estudio, sin dejar de lado su realidad circundante. Esta labor se ejecuta con miras a solucionar problemas de la humanidad a nivel mundial. Por lo tanto, una carga tan pesada como la de solventar las dificultades del mundo recae sobre las cabezas y cuerpos de los investigadores.

¿Será una tarea titánica solucionar los problemas mundiales? ¿Cómo hicieron, la Madre Teresa de Calcuta y Albert Einstein, entre otros, para cambiar el mundo o por lo menos, cambiar sus realidades? Más aún, ¿cómo siguen haciendo estos personajes para seguir cambiando realidades, sin estar presentes físicamente? Albert Einstein (citado en Martínez, 2004, p. 33) señalaba, “hay una fuerza motriz más poderosa que el vapor, la electricidad y la energía atómica: la voluntad.” De esta forma, siendo capaces de llenarse de voluntad para hacer las cosas, seguro se logra cambiar por lo menos algo que esté mal.

El conocimiento que se tiene de la realidad invita a actuar, pero la actuación está sujeta a la generosidad, nobleza, energía, voluntad o deseo de hacer las cosas; así como al alcance real de las posibilidades intelectuales y físicas del sujeto. En este sentido, la voluntad va precedida del conocimiento y seguida de una acción generosa. Además, si se cuenta con una voluntad desprendida se pueden ejercer acciones transformadoras. La Madre Teresa decía que “a veces sentimos que lo que hacemos es tan solo una gota en el mar, pero el mar sería menos si le faltara una gota” (Moneo, 2011, p.82). Esto implica que cualquier aporte por más diminuto que parezca, siempre servirá para cambiar algo aunque su utilidad no se visualice de forma obvia o inmediata.

Todo conocimiento adquirido al ponerse en práctica implica entonces, entregar con ánimo y sin mezquindad lo que se conoce con la finalidad de transformar o cambiar lo negativo por lo positivo, lo malo por lo bueno, lo inútil por lo útil. Sólo esa noble voluntad puede llevar a que se logre la puesta en práctica el conocimiento adquirido para mejorar.

3. La Educación y el Conocimiento Transformador

Cuando el conocimiento se pone en práctica, el científico se convierte en un educador ejemplificante porque logra proyectar, es decir, compartir su conocimiento permitiendo que este transforme la realidad. Así, el investigador, entra a formar parte de un contexto educacional en el cual la entrega de aquello que se posee es lo fundamental.

En este mismo orden de ideas, Miguel Pastor (citado en Juárez, 2003) señala que educar no tiene nada que ver con “tener..., acumular, consumir. Educar es amar,... donarse, ...capacitar, ...modelar (p. 48). Educar es entregar, dar, aquello que se conoce y compartir una forma de ser. A través de la educación, el docente entrega sus conocimientos (lo que sabe y lo que ha aprendido) y sus valores (lo que es).

La entrega educativa se realiza en un contexto social, por lo tanto, lo que el docente da no es un bien individual, privado, sino colectivo, público. En este sentido, la entrega de aquello que sabemos y somos se hace a través de una relación entre individuos, es decir, mediante la convivencia y el compartir.

La entrega que practica el científico cuando proyecta su conocimiento puede compararse con la entrega que hace el docente cuando ejerce su labor. De este modo, se puede decir que ambos educan porque comparten saberes y procederes que de alguna forma producirán un cambio o transformación en las realidades de las personas con quienes se comparte.

Al respecto, entre algunos de los señalamientos de Vieira (2011) están, el pensar que lo que hace falta para que las personas cambien es que practiquen aquello que han reflexionado de la investigación. Esa práctica solo ocurre mediante el compartir. Dicho de otra manera, las transformaciones ocurridas en la mente del investigador solo son útiles cuando se ponen en práctica, es decir, cuando se proyectan, se comparten. Tal proyección (entrega) del conocimiento es lo que permite la evolución y transformación de quienes logran adquirir ese conocimiento.

¿Qué acciones específicas se deben ejecutar para proyectar aquello que se investiga con el fin de lograr la anhelada transformación? El DRAES define proyectar como “lanzar, dirigir hacia adelante o a distancia”. Al asumir que el conocimiento deba ser proyectado para que realmente sea útil, es necesario imaginar a un investigador de cuyo ser salen los conocimientos logrados a partir de las reflexiones de su propia investigación.

A manera de conjunto, se pudiera suponer la proyección del producto investigativo a través de la combinación de los siguientes elementos: a) inquietud de solucionar una situación; b) labor investigativa conformada por la complementariedad vivencias/métodos dirigida hacia las formas como se pudiera resolver la inquietud; y c) proyección de los resultados y aportes de la investigación preferiblemente mediante situaciones educativas ejemplificantes que puedan surgir del propio investigador, y ser replicadas por otras personas.

El proceso de investigación deberá generar soluciones posibles además de nuevas inquietudes. Éstas últimas permitirán que el proceso no sea finito. Por su parte, las soluciones concebidas producirán en el investigador, la responsabilidad y obligación de proyectar los hallazgos más allá de su propio entendimiento para asegurar la réplica del mismo. Así, se fortalece la transformación del conocimiento.

Se puede decir entonces, que el conocimiento que transforma es aquel que se proyecta. Esta proyección se da cuando se comparte, es decir, se entrega lo que se sabe y lo que se es. Este compartir solo ocurre cuando el investigador se convierte en un educador ejemplificante, tal cual se representa con la figura N°1.



Fig. n° 1. Conocimiento transformador.

Cabe destacar que según el mismo DRAES, transformar tiene que ver con “hacer cambiar de forma a alguien o algo...mudar de porte o de costumbres a alguien”. Esto implica pasar de un estado a otro, de una conducta, actitud o propósito a otro. En consecuencia, un conocimiento transformador conlleva a un cambio de conducta o actitud primeramente en el investigador y posteriormente en aquellos a quienes se proyecte la investigación y sus resultados. Se puede decir entonces, que el conocimiento transformador es una proyección del trabajo del investigador. En tal sentido, la investigación lo invita no sólo a reflexionar (repensar) lo estudiado, sino también a proyectarlo, es decir, compartirlo, darlo a conocer mediante la práctica para que realmente sea de utilidad.

A tal efecto, La Madre Teresa de Calcuta (2005) decía que “el amor no puede permanecer en sí mismo. No tiene sentido. El amor tiene que ponerse en acción” (p.81). Se pudieran interpretar las palabras de la Santa diciendo que al

sentir o creer que algo es bueno, no debe guardarse para sí mismo, sino compartirse con los demás. Así, se pone el amor en acción, es decir, se educa. Haciendo una interpretación analógica, se pudiera decir que, el amor referido por la Madre Teresa equivale al conocimiento del investigador; que sólo puede ponerse en práctica una vez que éste último lo proyecta, mostrándolo mediante de sus propias acciones, es decir, entregándolo a través de la educación ejemplificante.

Sólo las acciones del investigador pueden mostrar el conocimiento alcanzado por él. Al respecto, Viera (2011) señala que la investigación puede permitirle al investigador, lograr un conocimiento transformador que realmente genere cambio primeramente en él y luego en sus semejantes, a través del ejemplo. En otras palabras, todo investigador tiene la obligación de ser un educador ejemplificante, es decir, un modelo vivo del producto de sus investigaciones. Al respecto, si el fenómeno de estudio de un investigador es la ética, por ejemplo, el proceder del estudioso deberá reflejar conductas éticas que concuerden con su producto investigativo. De esta manera, no sólo se proyecta el conocimiento obtenido, sino que además se coadyuva en la réplica y evolución de éste a través de la educación ejemplificante.

Metodología

Esta investigación “se realiza...apoyándose en fuentes de carácter documental, esto es... libros,...artículos o ensayos de revistas...documentos...etcétera” (Ortiz y otros, 2007, p.6). Se enmarca en el paradigma interpretativo (Ricoy, 2006) por lo que la metodología utilizada es la hermenéutica ya que sólo se analiza la información obtenida de la fuente documental sobre conceptos, características y posturas del conocimiento, la investigación y la reflexión; y se interpreta su utilidad en la construcción del conocimiento transformador para lo cual se toma en cuenta la postura cualitativa y subjetiva del investigador. Además, a partir de la confrontación entre la experiencia del investigador y la teoría existente de los temas referidos, se incluye a manera de aporte personal una idea básica de cómo proyectar el producto investigativo con miras a generar el conocimiento transformador.

Conclusiones

En definitiva, la investigación es una acción reflexiva y debe llevar al investigador a recapacitar sobre lo investigado (fenómeno de estudio). Cuando el investigador reflexiona sobre su descubrimiento, y realiza una praxis de éste, es decir, lo proyecta, entonces, se puede hablar de un conocimiento que va más allá de lo científico u ordinario, se habla de un conocimiento transformador.

Al realizar investigación, reflexionarla y proyectarla, el investigador logra un conocimiento capaz de transformar, primero su propia mente y luego su proceder. Aunque los cambios no se evidencien en alguien en particular, lo importante es que como punto de partida, al menos el investigador cambie, sea cual fuere la intención al investigar o el paradigma utilizado, e incluso las características del fenómeno de estudio.

El requisito más importante que existe para que se dé el conocimiento transformador es que el investigador proyecte, es decir, comparta las reflexiones de su investigación. Investigar, reflexionar y obtener un producto investigativo (teórico o práctico) es importante e inevitable en toda investigación. Sin embargo, cualquier hacer investigativo resulta insuficiente, incompleto y hasta inútil si el producto obtenido no es proyectado generosamente, sin mezquindad, por el propio investigador a través de la acción educativa ejemplificante.

Definitivamente, el investigador debe convertirse en un educador ejemplificante si desea que su producto investigativo realmente logre las transformaciones necesarias en la realidad. Solo mediante la acción de entrega amorosa y generosa que representa la educación se puede lograr que lo investigado, se proyecte, es decir, se comparta permitiendo la construcción del conocimiento transformador y útil a la sociedad.

El conocimiento transformador debe trascender hacia la acción y la solución de problemas sociales. Se trata de que el conocimiento no se estanque en la investigación individual, sino que el bien obtenido sea de utilidad pública de manera que la mayor cantidad de personas se puedan beneficiar con él.

Finalmente, aludiendo de nuevo al Mito de la Caverna de Platón con el cual se comenzó este ensayo, se puede decir que el desconocimiento del hombre siempre estará representado por la oscuridad, lo inamovible y lo seguro dentro de aquella cueva. Mientras que la luz fuera de ella representará el conocimiento, el presente y el futuro, lo nuevo y lo cambiante. Perseguir esa luz involucra una búsqueda constante de conocimientos y saberes que permiten el logro de mejores situaciones de vida. Esa es la luz que todos los seres humanos deben buscar a lo largo de su existencia; y una vez encontrada cada quien está en la obligación de proyectarla, compartirla, más allá de sí mismo a través de su propio andar y del ejemplo que ofrezca a los demás.

Referencias Bibliográficas

- Bijarro, F. (2007). Desarrollo estratégico para la investigación científica, Manual práctico de la producción de la riqueza. Edición electrónica gratuita. Consultado el 21 de septiembre 2015, <http://www.eumed.net/libros-gratis/2007c/306/>.
- David, C. (2005). Selección del Omnia. Especial Eisten. Mensa. España. Consultado el 12 de diciembre 2015, <http://www.mensa.es/amf/EspecialEinstein.pdf>.
- Dávila, G. (2006). El razonamiento inductivo y deductivo dentro del proceso investigativo en ciencias experimentales y sociales. *Laurus*. Universidad Pedagógica experimental Libertador Caracas Venezuela. Año/vol. 12. Número extraordinario. Pp180/205.
- Diccionario de la Real Academia Española (DRAE). Vigésima segunda Edición. Consultado el 15 de diciembre 2015, <http://www.rae.es/rae.html>.
- Echeverría, R. (1997). El Búho de Minerva. Comunicaciones Noreste LTDA. Chile. Pp 140.
- Fuentes, V. (2009). La Gestión del Conocimiento desde una perspectiva conceptual. Consultado el 31 de Enero 2016, <http://www.eumed.net/rev/cccss/04/vgff.htm>.
- Gómez R. (2004). Evolución científica y metodológica de la Economía. Consultado el 31 de Enero 2016, <http://www.eumed.net/coursecon/libreria/rgl-evol/2.3.htm>

- Juárez J. (2003). Primeras Jornadas de Educación en Valores: Experiencias religiosas. Universidad Católica Andrés Bello. Caracas. [Disponible:http://books.google.co.ve/books?id=stcY8yFCjg4C&printsec=frontcover&dq=Primeras+Jornadas+de+Educaci%C3%B3n+en+Valores:+Experiencias+religiosas.&hl=en&sa=X&ei=qKS2U4HVPK-xsATJ24CIAg&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false. [Consulta, 2015 enero 15].
- Madre Teresa de Calcuta (2005). Mi Legado. México D. F. Prana.
- Martínez, J. (2004). El e-learning y los siete pecados capitales. *Intangible Capital*. Nro. 5 Volumen 0 [en línea] Barcelona España 2004, (noviembre-diciembre Nro 004). Consultado el 13 de diciembre 2015, <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=54900401> ISSN.
- Martínez, M. (2002). La nueva ciencia: su desafío, lógica y método. México: Trillas. Pp. 23
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de Investigación en Psicología*. Nro 1, Vol. 9. ISSN: 1560 - 909X 2006 PP. 123 – 146.
- Medina, C. (2001). Paradigmas de la Investigación sobre lo cuantitativo y lo cualitativo. *Ciencia e Ingeniería Neogranadina*. Julio Nro. 010. Universidad Militar Nueva Granada. Bogotá Colombia Pp79 al 84.
- Miliani, D. (s/f). Arturo Uslar Pietri. Biografía. Consultado el 05 de Julio 2015, http://bib.cervantesvirtual.com/bib_autor/uslar/biografia.shtml.
- Moneo, M. (2011). Voluntariado en India. *Nuestro tiempo*. ISSN 0029-5795, Nº. 669, 2011, págs. 82-83. Consultado el 21 de enero 2016, <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3777690>.
- Moyado, S. (2010). La importancia de la gestión del conocimiento en el servicio civil de carrera de la Cámara de Senadores para el aprendizaje organizacional. Tesis Doctoral publicada. Edición electrónica gratuita. Consultado el 18 de enero 2016, [http:// www.eumed.net/tesis/2010/smf/](http://www.eumed.net/tesis/2010/smf/)
- Ortiz, E. y Zepeda, M. (2007). Importancia de la incorporación temprana a la investigación científica en la Universidad de Guadalajara. Biblioteca virtual de derecho, economía y ciencias sociales. Consultado el 16 de enero 2016, <http://www.eumed.net/libros/2007b/286/3.htm>.
- Ponce, A. (2009). Fundamentos de la gestión del conocimiento. Consultado el 19 de enero 2016, <http://www.eumed.net/rev/cccss/06/aapa.htm>.

- Ramírez, A. (2009). La teoría del conocimiento en investigación científica: una visión actual. *Anales de la Facultad de Medicina*, Vol. 70, Núm. 3, 2009, Pp. 217-224 Universidad Nacional Mayor de San Marcos Perú.
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação Revista do Centro de Educação*. Vol. 31, núm. 1. Pp. 11-22 Universidad Federal de Santa María Brasil. Consultado el 05 de diciembre 2015, <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=117117257002>.
- Rodríguez, C. (2007). Didáctica de las ciencias económicas. Edición electrónica gratuita. Consultado el 05 de diciembre 2015, <http://www.eumed.net/libros/2007c/322/>.
- Silva, J. (s/f). Educación, cultura y sociedad en los ensayos de Arturo Uslar Pietri. Consultado el 05 de diciembre 2015, <http://www.saber.ulahttp://bitstream/123456789/21084/2/articulo1.pdf>
- Tobón, S., Núñez y Ariel, C. (2006). La gestión del conocimiento desde el pensamiento complejo: Un compromiso ético con el desarrollo Humano. *Escuela de Administración de negocios*. Nro. 058. Institución Universitaria Bogotá, Colombia, Pp 27-39
- Valhondo, S. y Díaz, D. (2003). Gestión del Conocimiento del Mito a la Realidad. Consultado el 20 de enero 2016, <http://www.bibliotecasvirtuales.com/biblioteca/otrosautoresdelaliteraturauниверsal/platon/larepublica/VII.asp>. Madrid España. Ediciones Díaz de Santos. Pp. 3.
- Vieira, E. (2011). La Universidad y la Investigación Interdisciplinaria en Entornos Cambiantes: "Una mirada desde las Ciencias y la tecnología". Ponencia presentada en las Octavas Jornadas de Investigación del Decanato de Administración y Contaduría de la Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado. Noviembre 2011. Barquisimeto.