

Universidad de Matanzas “Camilo Cienfuegos”
Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades
Departamento de Psicología

Título: EPISTEMOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

Autor: MSc. Raudelio Machín Suárez.

1 El positivismo en la investigación en Ciencias de la Educación.

A pesar de la heterodoxia, no sólo teórica sino aún epistémica, el positivismo ha dominado el espacio de las investigaciones en ciencias sociales. Este hecho es especialmente relevante para la investigación en ciencias de la educación. A pesar de que fuese tempranamente alertado por Durkheim, es un hecho conocido, reconocido y criticado por gran cantidad de investigadores de todos los tiempos¹. Este predominio parece deberse a algo más que sus posibilidades de producir conocimiento sensible para las diversas ciencias como afirman sus defensores².

Algunos síntomas nos hacían pensar, que algunas causas epistemológicas estaban condicionando este predominio y debían ser buscadas en su relación con el contexto social general, en sus vínculos con las Ciencias Sociales y más específicamente en los condicionantes epistemológicos del campo de estudios que da origen a las Ciencias de la Educación.

La presente investigación pretendía indagar al menos por las causas epistemológicas del imperialismo positivista en la investigación pedagógica y por

¹ En la tesis de maestría entre recogimos los argumentos usados por otros autores para fundamentarlo (Machín, 2000). Recientemente otros autores se han sumado a reconocer explícitamente el predominio del imperialismo positivista en investigación en las Ciencias de la Educación (Ugas, 2005; Sierra, 2006).

² En la polémica de defensa de positivismo, además de Popper, otros autores defendieron para las Ciencias Sociales, incluido el campo de la educación, la efectividad del positivismo como causa de su éxito (Kaplan, 1964).

la posibilidad de alternativas epistemológicas emancipadoras. Específicamente intentábamos responder ¿porqué, de las alternativas epistemológicas que rigen la investigación en ciencias sociales, ha sido el positivismo la que ha regido las investigaciones pedagógicas? y a la vez si ¿existe algún otro episteme promisorio para este campo de estudios?

Partíamos de la premisa de que las causas epistemológicas de este relativo monopolio del positivismo en las investigaciones en Ciencias de la Educación deberían buscarse en varios niveles: El nivel *social general*; El nivel de las *Ciencias Sociales* y El nivel de las *Ciencias de la Educación* como espacio particular.

En respuesta a la segunda pregunta tomamos como premisa la idea de que al menos la fenomenología, por sus resultados empíricos y sus características epistemológicas se ajustaba perfectamente a la salida profesional de las ciencias de la educación y el marxismo crítico, por su grado de generalización teórica, puntualmente demostrables en la historia de las Ciencias Sociales, y por sus características epistemológicas, su acción crítica transformadora, ofrecería prometedoras alternativas a las investigaciones en Ciencias de la Educación.

Sería preciso, de todos modos, en los marcos de esta investigación, analizar el alcance y los límites de las alternativas epistemológicas de investigación que se proponen para las Ciencias de la Educación.

2 Los niveles social general y de las ciencias críticas como ejes causales del triunfo del positivismo en la investigación en Ciencias de la Educación.

Los costos de la racionalidad capitalista sobre las investigaciones sociales y en particular sobre las Ciencias de la Educación, favorecen el desarrollo de alternativas positivistas de investigación en este campo por encima de otras.

El primero de los factores derivados de las características de la modernidad sobre la investigación en educación está asociado a la esencia misma de la modernidad capitalista. Enunciada por Marx como ley de la plusvalía y que resumidamente significa la mercantilización ampliada y sin límites de la sociedad, la acumulación capitalista exige y genera la capacidad de convertir en mercancía todo producto y acción social, incluido su propio pensamiento.

Si este hecho tiene especiales efectos sobre las ciencias sociales, su impacto sobre la educación y por tanto sobre cualquier aproximación a su racionalización es aún mayor. La exigencia de capitalización de cualquier resultado de investigación sobre el proceso, el contenido y la institución de la enseñanza debe ser comercializable. En este sentido es el positivismo quien mejor ofrece un producto mercantilizable, seriado, estandarizado, intercambiable y fácilmente replicable.

La investigación positivista presupone un resultado reducible a una serie positiva, discrecional, independientemente del uso de metodologías más o menos cuantitativas. Supone asimismo que sus resultados cumplan con reglas o estándares preconcebidos, delimitados desde antes del comienzo de la investigación. Estos resultados deben permitir bajo circunstancias similares llegar a conclusiones similares y ajustadas a un lenguaje común relativamente independiente de la lengua, bajo sus propias reglas.

Presupone por otro lado, la solución técnica de los problemas sociales, a partir de la reducción de la investigación a reglas racional-operacionales y la exclusión de su objeto de aquellas áreas, proclives a ser conquistadas por perspectivas irracionales, hermenéuticas, críticas o interpretativas (Habermas, 1967).

Esa expansión económica, urbanística, demográfica y geográfica, de la sociedad moderna, ha exigido de la pedagogía la contribución a la estandarización de la sociedad, su aporte a los procesos de homogenización, para lo cual una

investigación pragmática ofrece resultados inmediatos. Sin embargo, la expansión social ha ido aparejada de la expansión subjetiva, y la aparición de procesos de diferenciación y autoafirmación de las identidades que ha tenido su expresión en movimientos pedagógicos de liberación (Oliveira, 1970; Freire, 1972, 1973, 1993; Libaneo, 1983, 1987, 1989; Rowe, 1991; Ugas, 2005), los cuales lamentablemente ha sido mucho menos numerosos y sistemáticos que los primeros.

Por otro lado, la estructura clasista, ha que ha diferenciado por la posesión de bienes ha hecho del conocimiento un bien social más, en ese sentido, no sólo los accesos y los contenidos de la enseñanza han sido puestos en función de la dominación sino incluso los métodos de investigación y los indicadores de legitimación científica se ponen en función del poder clasista calan través de la educación en toda la sociedad. Los indicadores de ciencia legitimados por la investigación en educación, para el establecimiento de estándares de acreditación de la enseñanza, responde a patrones positivos como la bibliometría, los registros de patentes, la producción de bienes y servicios, y descuidan sistemáticamente el impacto social de la ciencia y la educación científica en los contextos sociales en los cuales están enclavados (Machín, 2005). Nuestra investigación sobre políticas educativas y la legitimación institucional de nuestras instituciones al nivel tecnocientífico de nuestras instituciones educativas, paradójicamente ha respondido a los mismos criterios positivistas y de reafirmación *euro* y *nor*-céntrica (Machín, 2007).

En la modernidad, la coordinación estatal llega al plano de la producción de saberes. Aquí la educación, y las ciencia encargadas del estudio sobre su expresión institucional y práctica, existen en función de la reproducción institucional del estado. Como comentan Bordieu y Passeron, en una formación social determinada, la *acción pedagógica* dominante establece los contenidos inculcados, el modo de inculcación y la duración o tiempo de inculcación que debe asegurar la reproducción del *habitus*, o sea, la realización cultural por la

cual tanto dominantes como dominados van a reconocer a un individuo como cultivado (Bourdieu y Passeron, 1970). Estas acciones son plenamente realizables en los límites de una ciencia positiva (1967), mientras su cuestionamiento racional sólo es posible en alguno de los epistemes divergentes de esta (Habermas, 1962), ignorados o no legitimados por el positivismo dominante (Habermas, 1967, 1982).

De este modo, en lo político, la creciente inclusividad de la ciudadanía en los procesos de participación, es un espacio oportuno para generar pedagogías propias, como una de las vías de oponer un poder alternativo al dominio del positivismo en ciencias de la educación y sus efectos de violencia simbólica: incorporación a los mecanismos de poder y enmascaramiento racional sistemático de ese propio poder (Bourdieu y Passeron, 1970).

La construcción sistemática de la esfera de lo público, es una de las funciones que mejor cumplen las ciencias de la educación desde su perspectiva positivista, como piezas del creciente mecanismo de burocratización social en el que se sumerge a los individuos para coartar su libertad de decisión. La perspectiva de la acción en investigaciones educativas es aplastada por los efectos tecnicistas de las salidas de las metodologías positivas de investigación autolegitimadas como científicas³.

La reproducción cultural, y más específicamente simbólica de la sociedad, es asegurada por la legitimación en los contextos educativos de los “bienes culturales” que es preciso asimilar para obtener un lugar en esa sociedad, y los que deben ser desechados porque devalúan el status del investigador, el intelectual, o el ciudadano común⁴.

³ “(...) la auto comprensión positivista de las ciencias nomológicas da pábulo a la represión de la acción por la técnica.” (Habermas, 1967: 101)

⁴ En ese sentido resulta curioso como nuestros propios medios de difusión han creado programas de divulgación “científica” que legitiman una perspectiva positivista dominante de la investigación científica, y calan de este modo el imaginario social como la “buena ciencia”. Varios de los programas “Pasaje a lo desconocido” han sido testimonio de esta tendencia, legitimando una visión tradicional de la ciencia y la

3 Epistemología de la investigación social su relación con el predominio del positivismo en las Ciencias de la Educación.

El relativo fracaso de la investigación social positivista en la acción o la reflexión social, por limitar su realización a “técnicas sociales” (Habermas, 1962); ha sido justamente la causa de su éxito en la generación de normativas técnicas, que ha logrado imponerse efectivamente en las ciencias de la educación.

Eficacia para la investigación empírica, fácil ajuste a cualquier objeto de estudio, o la simplicidad de su aprendizaje, así como su capacidad de convertirse en mercancía o de mercantilizar los resultados de investigación de otras perspectivas, han contribuido al predominio del positivismo en ciencias sociales. Lo mismo al parecer ha sucedido con las ciencias de la educación. Al investigador en educación le urge más una eficacia concreta que una acción transformadora a largo plazo, es por esto que busca también un aprendizaje inmediato de técnicas de trabajo e investigación bien definidas que complejos mecanismos de reflexión y transformación social. La educación, por otro lado, es un área, necesariamente comercializable, de este modo, los resultados de una investigación positiva ya probada para las ciencias sociales, son asumidos acríticamente⁵ como metodología “científica”.

Del mismo modo, las características epistémicas generales de las ciencias sociales no han determinado directamente el uso de un episteme positivista, pero han favorecido el predominio del positivismo en las Ciencias de la Educación.

tecnología, una perspectiva positiva de conceptos como la salud, la salud y la enfermedad mental o la investigación social.

⁵ Si bien con respecto a la teoría se pueden encontrar algunos empeños críticos en las investigaciones de las tesis de maestría en Educación Superior, la metodología es asumida acríticamente casi por la totalidad de los maestrantes. Del mismo modo, y muy relacionado con esto, el módulo de metodología de la investigación es esencialmente positivista, y la crítica se propone en torno a la definición operacional de técnicas y no en función de la definición epistémica previa. (ver Anexo 1)

La gran diversidad teórica horizontal y vertical de las ciencias sociales, ha posibilitado el uso indiscriminado y sincrético de teorías explicativas en el campo de la educación, agrupado en función de los intereses normativos, y sin arreglo a definiciones epistémicas previas. Cualquier investigador en ciencias de la educación se adhiere a una u otra teoría que le sirva para justificar sus resultados normativos, independientemente del registro epistémico de partida.

Por otro lado, el carácter excluyente del positivismo con respecto a los otros epistemes, ha impedido a los investigadores de este campo, más empeñados en un desempeño técnico que reflexivo, salirse del campo del positivismo en busca de otras alternativas

Asimismo, la disociación entre actor e investigador, común a varios campos de las ciencias sociales, ha determinado también una diferenciación similar en las ciencias de la educación que fractura aún más el abismo entre teoría y práctica propio de las ciencias sociales. Sin embargo, como uno de los fines últimos de las ciencias de la educación son precisamente su salida profesional, la positivización de sus investigaciones ha permitido obtener resultados que salten por sobre ese abismo y funcionen como normativas para el educador.

4 El nivel de las características de las ciencias de la educación como causa del triunfo del positivismo en la investigación pedagógica.

Para las ciencias de la educación existe ciertamente más consenso sobre su objeto que sobre sus métodos. Se ha reconocido como un objeto esencialmente transdisciplinar, configurado en los límites de intersección de los campos de acción de diversas disciplinas las cuales tienen implicaciones gnoseológicas y responsabilidad profesional con ese campo u objeto de la realidad.

Al tratarse de un objeto para el cual primariamente no estuvo destinado ni una disciplina específica ni un método particular, cuando debió aparecer una ciencia

que se ocupase sistemáticamente de sus leyes y regularidades, esta debió tomar prestado de todas aquellas en las que había reflexiones que la implicaban. Del mismo modo desde sus orígenes, la pedagogía surgía esencialmente una profesión sobre la cual se vertían reflexiones filosóficas sobre sus modos prácticos de ejecución, era un espacio axiológico normativo sobre el cual recayó siempre una función de reproducción social, de preparación del individuo para las relaciones sociales en las que sería inmerso, era en principio la primera ruptura con la vida privada y el acceso la subordinación a reglas de la vida pública (Habermas, 1984b).

Los comienzos de las ciencias de la educación tal como la concebimos, como aproximación interdisciplinaria a un objeto de estudio transdisciplinar y esencialmente crítica son, en su sentido estricto, reducible a E. Durheim⁶. Fue el eminente sociólogo francés el primero en proponerse una diferenciación sistemática del papel de cada una de las ciencias particulares que debían tributar a las Ciencias de la Educación; en develar tanto el efecto conjunto de todas ellas sobre en el análisis del objeto –hechos o datos como el solía llamarle- de la educación, como la parcialidad ó límites de los análisis de cada una de estas ciencias por separado.

En ese sentido nos muestra la falacia de la filosofía –fundamentalmente alemana- al tratar con sujetos y procesos abstractos, separados del mundo real; elogia los análisis de la psicología en los procesos concretos de enseñanza pero revela sus límites⁷ en el análisis del contexto social y político en los que estos procesos están inmersos y a los cuales responden. Finalmente ve la pedagogía como la acción de la crítica sistemática del educador sobre las teorías que deben guiar su proceso de aprendizaje (Fauconet, 1996); dejando así finalmente

⁶ Este camino frecuentemente perdido por investigadores posteriores ha tenido importantes hitos uno de los cuáles es el texto de Bordieu y Passeron (1970) *La reproducción*. Tomando como punto de partida la tesis Durheimiana del papel de la educación como reproductora del orden social se proponen develar sus mecanismos sociales.

⁷ Entre las tantas referencias que hace al respecto especialmente elocuente es esta “(...)la psicología tomada aisladamente no es más que un recurso insuficiente para el pedagogo (...)” Durkheim (1911: 106)

perfectamente diferenciado a la pedagogía de lo que el denomina sociología de la educación ó ciencias de la educación.

Pareciera que luego de Durkheim todo quedaría aclarado, sin embargo, el destino posterior de las Ciencias de la Educación seguiría siendo azaroso y dispar, marcado por esa propia aseveración durkheimiana de que todo investigador, hala su análisis hacia su propia disciplina.

Esto último sin embargo no sería totalmente desacertado si este tironeo fuese equilibrado y muestra de la heterogeneidad de enfoques disciplinares e inclinaciones epistémicas de las ciencias de la educación, sin embargo, el predominio de los enfoques positivistas en educación parecen comentar que aquel ideal de los inicios de la sociología, de encargar un papel crítico a la combinación de ciencias que se ocuparían de la educación, ha sido finalmente traicionado por fuerzas que nos proponemos develar aquí desde una perspectiva epistemológica.

4.2 La integración disciplinar.

Si aceptamos entonces este carácter transdisciplinar del campo del cual se ocupan las ciencias de la educación, por un lado, y afirmamos por tanto que es la singularidad de ese campo la que le debe dar unicidad a las teorías y disciplinas que lo estudien, convendremos en aceptar entonces que la integración de saberes es uno de sus imperativos⁸.

Ya en otro contexto analizamos la factibilidad epistemológica de la integración a los diversos niveles, al interno de una misma disciplina (Machín, 1998), en el cual concluíamos que era la integración al nivel de la praxis, en el plano de las acciones profesionales donde se realizaba ciertamente la integración, al menos

⁸ Se han escritos muchos textos en torno a la integración y la interdisciplinariedad como solución al enfrentamiento de objetos o espacios de estudio transdisciplinares (Sierra, 2006). Este fue el ideal de las ciencias sociales de fines de los sesenta, sólo que del ideal integrativo original sólo fue quedando solución pragmática; esta evolución histórica es revisada en más detalle en Machín, 1996.

según las exigencias definidas por las propias Ciencias sociales a Comienzos del siglo veinte.

Las disciplinas, por su esencia se definen por un objeto y método circunscritos, y la predefinición de ciertos sesgos de determinación. Los intentos por integrar los ideales de la sociología y la antropología lejos de conducir a la integración de saberes, condujo a la creación e una nueva disciplina, los *cultural studies*. Algo similar pareciera estar sucediendo con las Ciencias de la Educación, donde las aproximaciones disciplinares, filosofía de la educación, sociología de la educación, psicología de la educación, resultan parciales y limitadas para entender la complejidad de un objeto de estudio que existe en el espacio de intersección de todas ellas, y que ninguna lo abarca totalmente. Sin embargo esta naciente transdisciplina, aún se debate en un enfoque pluri o en sus mejores momentos interdisciplinar, y con predominio del episteme positivista. Es por eso que creemos que aquí justamente en los imperativos de la integración pudiera indagarse por otro de los elementos que presiona a un enfoque positivista.

La integración al nivel del método –anterior a la teoría, según convenimos con Habermas en el capítulo anterior- es sólo posible como escisión epistémica, o sea como toma de partido por uno de los grandes *episteme* en los cuales se define las determinaciones últimas del objeto de estudio. Y esa toma de partido viene definida siempre por variables políticas –en su sentido amplio- y éticas, marcadas por la adhesión a una creencia epistémica.

Sin embargo, si nos movemos hacia abajo en los niveles de acumulación de conocimiento de la ciencia, inmediatamente luego de la teoría aparezcan los modelos o metodología concretas⁹, o sea el nivel operacional, a este nivel nos encontramos entre otras expresiones tecnocientíficas, con los modelos prácticos de actuación del profesional. A este nivel se ubica la pedagogía según la definía

⁹ Ver Anexo 3 Modelo de los niveles de acumulación de los conocimientos de las ciencias sociales.

Durheim, como el efecto de la reflexión cotidiana del profesional de la enseñanza sobre la teoría, y métodos de su propia práctica. A ese nivel las definiciones teóricas o epistémicos resultan estériles, el imperativo es esencialmente ejecutorio, su ley, es la eficacia de las acciones que se acometen en el reducido espacio del aula.

Al nivel pragmático modelar entonces la integración es perfectamente factible, supone la relativa renuncia a la teoría a favor de operaciones prácticas del actuar. De los episteme desarrollados por las Ciencias Sociales, era evidentemente el positivismo el que con mayor facilidad se despojaba de sus consideraciones teóricas en función de un interés práctico, pues desde su propia definición surge como un intento por hacer coincidir transversalmente los momentos niveles teórico y empírico¹⁰.

Así, si reconocemos que la integración en el nivel pragmático es más factible, se explica la sistemática recurrencia al positivismo en una nascente ciencia interdisciplinar. Las Ciencias de la Educación al ocuparse de un espacio trasdisciplinar exige la integración de abordajes disciplinares dispares, y ocasionalmente la integración al nivel empírico pragmático es más factible y se realiza desde la funcionabilidad, bajo el criterio de ajuste a resultados esperados (Machín, 1998).

Otro elemento a tener en cuenta del objeto de estudio muy relacionado con lo anterior, es su imperativo axiológico. Cualquier investigación en pedagogía supone sin dudas una salida práctica, propositiva. Esto ya supone de antemano una fractura entre el momento de la investigación y el momento de la modificación. Aún cuando algunas modificaciones del positivismo contemporáneo han debido renunciar a su asepticismo metodológico, aún

¹⁰ Como ya vimos el marxismo supone su complementación en el tiempo, a través de un método dialéctico genético y evolutivo, y la fenomenología supone la extinción de los límites temporales entre ambos en función de la contingencia. Para el estructuralismo esta reconciliación es un imposible, la fractura teoría práctica es una muestra de la superposición de los dos momentos (Lacan, 1945), y esta es su principal crítica la positivismo, la fractura en los momentos para pretender unicidad teoría práctica en la Ciencia.

cuando ya es común para muchos positivistas reconocer que la intervención del investigador tiene efectos sobre el objeto de estudio –para muchos de los cuales esto sigue siendo un inconveniente y no una exigencia ética como lo es para el resto de los epistemes¹¹- el positivismo sigue siendo esencialmente un método de investigación que presupone al menos un momento de pensar y otro de concluir escindidos¹², o sea un momento de investigación y otro de conclusión que supondría conclusiones de intervención sobre una realidad relativamente inalterada e inalterable, excepto por las vías por él descritas.

Esa fractura temporal facilita la adecuación a las exigencias sobre la educación hechas desde las políticas educacionales y científicas. Los gobiernos esperan de los profesionales de la educación, la investigación del campo de trabajo y la definición de reglas de actuación, que conjugue esos resultados de investigación y sus intereses de dominación¹³. A esto llamó Bordieu, violencia simbólica, o sea los modos en que la educación responde a las exigencias de la dominación a través de la palabra, y a la vez en el enmascaramiento de las propias relaciones de poder sobre las que su práctica se funda (Bordieu, 1970: 18).

En la investigación educativa, el positivismo responde cabalmente a esta exigencia, en tanto su método supone la postura de poder del investigador, con conclusiones “científicas”, potencialmente refutables, que no son otra cosa que

¹¹ Para los marxistas la transformación de la realidad es parte de la propia exigencia de toda investigación, desde que Marx decidió dar a la praxis el fin último de la filosofía. Para los estructuralistas la redefinición de la ética parte del ideal de una realidad “autónoma” cuyos deseos, debe ser respetados, es esta postura ética la que guía el curso de cualquier investigación intervención. Para el episteme fenomenológico es no sólo imposible sino inaceptable la acción sobre una realidad sin suponer su transformación, la realidad final es diferente de la inicial y este proceso es no sólo impredecible sino éticamente *no* controlable. Todos estos elementos ya fueron discutidos en detalle en el capítulo I.

¹² Para el estructuralismo la problemática de la certeza de la ciencia está en que el momento de razonar y el de concluir coinciden, están unidos. (Lacan, 1945: 62:929/126.189). Y agrega en el mismo escrito que “Progresando sobre las relaciones proposicionales de los dos primeros momentos, apódoxis e hipótesis, la conjunción aquí manifestada se anuda en una motivación de la conclusión, «para que no haya» (retraso que engendre el error), en la que parece aflorar la forma ontológica de la angustia, curiosamente reflejada en la expresión gramatical equivalente «ante el temor de que» (el retraso engendre el error)” (Lacan, 1945: 69:933/126.189)

¹³ Un ejemplo concreto fue en cierto momento la propuesta por el ministerio de un grupo de investigación al que se le encargó como resultado final la conclusión sobre los indicadores que debía cumplir la enseñanza de postgrado que deberían ser usados como líneas propositivas a la vez que como indicadores de evaluación.

el establecimiento en resultados concretos, axiomáticos y normativos de las reglas que necesita el poder para afianzarse, amparado en el poder que otorga el saber de la ciencia como discurso privilegiado. Bajo esta forma de cientificidad, “neutral”, la investigación positivista es congruente con la segunda suposición de Bordieu sobre la violencia simbólica, sirve para el enmascaramiento de la postura de poder instituido que lo sostiene.

De este modo, la exigencia de salidas propositivas como resultado de la investigación es otro de los elementos que predispone el triunfo del positivismo en la investigación educativa.

5 Opciones epistemológicas de las modelos de investigación en educación.

Muchos son los autores que proponen apartarse del positivismo al reconocer su crisis y fractura bajo la influencia de diversas fuerzas teóricas. En educación, se atribuyen por lo general al auge de la teoría crítica, el desarrollo de operatorias cualitativas; o el advenimiento del pluralismo teórico (Munné, 1994).

Diversas pueden ser las razones para proponer que se debe intentar un nuevo rumbo metodológico: *La economía de recursos* que brindan otras alternativas, *la diferencia relativa entre el momento de la investigación y el de la aplicación de los resultados*, *el divorcio que aún persiste entre investigadores y profesionales de las Ciencias de la Educación* y los problemas epistemológicos inherentes al positivismo ya analizados.

Ventajas epistemológicas del modelo fenomenológico para la práctica pedagógica.

Reducir al mínimo la distancia entre objeto y teoría (monismo teórico). Como percepción subjetiva de la realidad e interpretación de ésta como retroalimentación, se entremezclan en todo el proceso; la distancia entre objeto y teoría, injustificable según Devereux (1969), se reducen al mínimo indispensable. La decisión subjetiva es colocada justo al inicio de la

investigación y no eternamente postergada como sucede en los modelos clásicos de investigación positivista.

Reducir al mínimo el tiempo entre diagnóstico e investigación (contingencialidad). También se entremezclan en este tipo de investigaciones el momento diagnóstico y el interventivo, lo cual favorece la contingencialidad en el tratamiento de los fenómenos no deseables o consolidación de los deseados. Es sobre la contingencialidad, principal ventaja de la fenomenología, que podría estructurarse una pedagogía de investigación y cambio, que podría colocar al maestro en el lugar de investigador de su propio campo de trabajo.

Eliminar la dualidad investigador actor (monismo interventivo). Con las conclusiones anteriores ya se desprende que el investigador y el actor pueden ubicarse en una misma persona. Si el que interpreta es el que investiga y a la vez actúa y si cada conclusión no tiene más sentido que su devolución al contexto para lograr su desarrollo, se verá entonces injustificada tal separación.

6 El marxismo crítico y la investigación en Ciencias de la Educación.

Si bien para el nivel de las Ciencias de la Educación como práctica profesional, el episteme fenomenológico pudiera ser especialmente relevante, para la investigación en Ciencias de la Educación en general, por sus dificultades de generalización y de formalización teórica, se precisa de un episteme que permita integrar las diversas disciplinas en torno al campo transdisciplinar que es la educación de modo complejo, abarcador y transformador.

Probablemente el que más se acerque a estas exigencias sea el Marxismo crítico, cuyos recientes resultados en ciencias sociales contemporáneas van siendo cada vez más relevantes. En ciencias políticas, sus aportes más recientes tanto en la explicación como en la transformación de las realidades latinoamericanas son incuestionables. De estos resultados y progresos teórico-metodológicos pudieran derivarse algunas exigencias para la investigación en

Ciencias de la Educación por ser premisas con probados resultados en otras áreas.

El rescate del papel de la subjetividad para los estudios en ciencias sociales, y en particular para las ciencias de la educación es uno de los argumentos que más fuerza ha ido ganando últimamente entre los investigadores del marxismo crítico. Para A. Borón, sin el rescate de la subjetividad resulta imposible la transformación social que las izquierdas precisan del mundo contemporáneo (Borón, 1995)

Presente en las conceptualizaciones iniciales de la teoría marxista, la subjetividad y la individualidad en los procesos sociales fue el gran ausente de las investigaciones marxistas posteriores que dominaron la época del marxismo oficial durante el socialismo real en Europa del Este. Sin embargo, autores como Gramsci, Luckacs, o Castoriadis, no dejaron morir la riqueza del marxismo como teoría de la subjetivación social y aportaron a las investigaciones sociales conceptos transformadores como el de intelectual orgánico, hegemonía (Gramsci, 1975), o imaginario social (Castoriadis, 1996). Por su parte las elaboraciones latinoamericanas del marxismo han existido en los últimos años en la necesidad del rescate de la subjetividad de los grupos sociales marginales como fuerza movilizadora del cambio social. Estas ideas han tenido su expresión en investigaciones y experiencias pedagógicas verdaderamente diferentes.

Por otro lado desde una perspectiva marxista, el investigador, en vez de asumir una postura de reproducción institucional, cumple en la sociedad un papel de crítico de las relaciones de poder y dominación. Su función radica en no dejar a la institución anquilosarse y burocratizarse, en mantenerla viva y en transformación. La concepción de Gramsci (1975) del intelectual orgánico frente al tradicional, apunta a esta idea de compromiso con los márgenes de la sociedad. En el mismo sentido fue discutido por los intelectuales marxistas latinoamericanos el concepto de compromiso, que inicialmente respondía a una

postura preconcebida por la institución para limitar el poder crítico, cuestionador y verdaderamente revolucionario del investigador social, y propusieron sustituirlo por la concepción de la implicación y sobre implicación que respondía a la idea del intelectual con profundas raíces sociales, e implicaciones con los polos débiles y marginados de la estructura social, a contrapelo de los compromisos que la institución dominante le propone establecer.

La ruptura con la ética del individualismo, y el paso a una ética de la individualidad social y colectiva, es otro de los grandes aportes del marxismo crítico latinoamericano a la transformación de las investigaciones y la acción social de los investigadores (Rozitchner, 1972). La ética no sólo como el respeto a las normas individualistas, institucionalmente preestablecidas por la sociedad burguesa, o enajenantes de la individualidad como la que generó el socialismo real, sino una ética del reconocimiento y validación de los deseos e intereses individuales en conjunción con los deseos e intereses colectivos y sociales.

En el marxismo latinoamericano también ha venido ganando espacio en la investigación social, la reivindicación del papel de los espacios públicos en oposición a los privados o estatales que enajenan al individuo de su verdadera interacción social (Borón, 1995). La educación se fue convirtiendo así en el espacio de investigación y transformación social por excelencia, conjuntamente con el barrio o el lugar de trabajo colectivo. La reivindicación del papel de los sindicatos y de las asociaciones de minorías, de mujeres, de indígenas, con una cultura y una diferenciación valorativa propia con iguales derechos a que sea incluida en la educación ha sido bandera de lucha de los investigadores y actores desde la perspectiva del marxismo crítico en Latinoamérica. Por esta vía se ha reclamado la necesidad de una educación verdaderamente emancipadora.

El rescate para la investigación marxista del método genético, de la investigación histórica y social, no solo de los metarelatos, sino de las historias locales y el esfuerzo creciente por lograr explicar las leyes sociales generales descubiertas

por el marxismo clásico en los niveles micro sociales están siendo los retos más importantes que enfrenta hoy la investigación social y que pudiera contribuir a provocar un giro en la investigación en Ciencias de la Educación.