

ACERCA DE LOS LLAMADOS PARADIGMAS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: La posición teórico-metodológica marxista y humanista

ABOUT THE SO-CALLED PARADIGMS OF EDUCATIVE INVESTIGATION: Marxist and humanist theoretical-methodological position.

Dr.C. Evelio F. Machado Ramírez
Dra.C. Nancy Montes de Oca Recio

Centro de Estudios de Ciencias de la Educación “Enrique José Varona” de la Universidad de Camagüey, Cuba

evelio.machado@reduc.edu.cu

Palabras claves: método, niveles del método, método científico, investigación educativa.

Key words: method, levels of the method, scientific method, educative investigation.

Resumen

El artículo que se presenta fundamenta la existencia de una posición teórico metodológica marxista y humanista y como resultado los principios de la investigación educativa cubana en los momentos actuales en que el país se encuentra inmerso en lo que se ha dado en conocer como la batalla de ideas a partir de la cual se han derivado diversos programas de la Revolución dirigidos a elevar la cultura general integral de la población. Se argumentan por tanto las razones que hacen que este instrumento de las Ciencias Pedagógicas se ponga al servicio de esos ideales de engrandecimiento del ser humano. Tales ideas han sido debatidas y validadas en diversos cursos y foros de superación profesional tales como postgrados, maestrías y doctorados con énfasis académico lo que ha permitido orientar las temáticas investigativas que se ejecutan.

Abstract

The report that is presented provides arguments to introduce the existence of *the marxist and humanist theoretical-methodological position* and as a result supports the principles of Cuban pedagogic investigation in such current moments that our country is in a period characterized by what has been known as the *battle of ideas* from which it has been derived a number of programs of the Revolution with the aim to develop the integral general culture of the population. We provide arguments enough to demonstrate why this instrument of the Educative Sciences should answer to such ideals of enlargement of the human being. The results have been debated and validated in different forums such as professional postgraduate courses as well as graduate degrees, masters and doctorates with academic emphasis. All of these has allowed to guide the investigations in course.

INTRODUCCIÓN:

Sobre la PTM marxista y humanista es preciso rememorar que el mundo actual se encuentra plagado de innumerables crisis relacionadas con la esencia, la existencia y la perpetuación del ser humano. En esa realidad, durante los últimos años, fuimos testigos de una tendencia dirigida a tratar de demostrar la “*crisis del marxismo*”; fue entonces cuando, en varios países, se propusieron alternativas y reformulaciones de un ideario que aún aguarda, por su rigor científico, vigencia y permanencia en la manera de enfrentar los más disímiles problemas que nos plantea la sociedad moderna de este siglo XXI

Tal complejidad no es ajena a la ciencia y a sus disciplinas. Por eso, en lo que respecta a la investigación social v.b. pedagógica hoy existe una incesante búsqueda de puntos de contacto y confluencias, por ejemplo, entre los llamados paradigmas “*cualitativo y cuantitativo*” llegando muchos al eclecticismo teórico en una definición cercana a lo que P. Bourdieuⁱ ha denominado *recetas de cocina científica*.

Se adoptó a escala mundial una interpretación rígida y simplista de esta ideología desvirtuando el papel de los factores objetivos y subjetivos a los cuales ella presta atención. Los que la criticaron pasaron por alto la lectura y propia interpretación del siguiente fragmento de una carta escrita por F. Engels a J. Bloch en 1890:

*Según la concepción materialista de la historia el factor que en última instancia determina la historia es la producción y reproducción de la vida real (...) si alguien lo tergiversa diciendo que el factor económico es el único determinante, convertirá aquella tesis en una frase vacua, abstracta, absurda...*ⁱⁱ

Esta exégesis hizo y aún sucede que algunos profesionales, por no lograr una aprehensión consecuente de esta doctrina hayan llegado a equiparar, por ejemplo, en materia de investigación, las ideas del marxismo y el positivismo sin darse cuenta que las diferencias esenciales entre las doctrinas idealistas y materialistas corresponden a un problema de génesis sobre la realidad y a las cuales, con los años, le fueron añadidas por necesidad atributos ideológicos y políticos. Además es justo declarar una vez más que el marxismo nunca fue dogma, sino *método para la acción*, capaz, desde su esencia de re-crearse continuamente; todo lo cual fue un error histórico incluso de muchos “*marxistas*” los cuales trataron de extrapolar acríticamente sus ideas y preceptos.

O en otros casos hoy día muchos discuten sobre la posibilidad de combinar diferentes “*enfoques*” en una investigación, en el término que sustentamos: posiciones teórico metodológicas. Pero esa discusión, como fue vista en los artículos que preceden a este, es diferente a otro debate, que puede generarse en caso necesario; esto es, *acerca de si una misma persona puede ser portadora de dos o más formas de concebir el mundial mismo tiempo* lo cual no es atinado sobre todo si esos modos son incompatibles entre sí.

Sabemos que las fronteras que separan los modos de “*ver*”, de “*pensar*” y en última instancia “*transformar*” (como elemento integrador) son en ocasiones difusas, borrosas e intersectantes. Por ejemplo, se ha creado la ilusión de que si un investigador tiende a ver el mundo como un sistema de repeticiones, frecuencias y tendencias promedio, entonces de ahí quedan excluidas las llamadas visiones *introspectivo-vivenciales* y las *visiones racional-deductivas*. Por otro lado, si él está convencido de que el mundo exterior sólo se expresa y adquiere sentido a través de su propia conciencia íntima, entonces quedan excluidas las otras dos visiones. Como vemos, esos núcleos son entre sí discordantes, alejados de la “*integralidad*” a la que hace insistentemente referencia el marxismo, que no

es nada más que una síntesis dialéctica del proceso del conocer. Por lo tanto *integralidad, holismo y hermenéutica* no comparten el mismo significado.

Si un investigador se declara dentro de una posición *vivencial-sociosimbólico-hermenéutica*, por ejemplo, significa desde su génesis como concepto y desde un extremo, que está descartando toda visión probabilística de la realidad y, además, toda visión lógico-formalista de la misma. Decir que la realidad se expresa a través de *simbolismos de conciencia* es lo mismo a decir que la realidad no es probabilística ni responde a estructuras lógico-rationales. Por tanto, ese investigador caería en contradicción, según lo que *la teoría consecuente* sobre la temática argumenta, si llegara a conclusiones mediante un determinado proceso estadístico.

Y no es el hecho de criticar a los que siguen estas tendencias, solo que se debe ser consecuente con ellas en caso de que así sea; no solapando su intención desde perspectivas propiamente filosóficas que en esencia son contrapuestas entre ellas y con el *contexto* en el cual tiene lugar el acto investigativo.

Como un breve preámbulo incorporamos la idea de que la **materia** de la que habló C. Marx no sólo es privativa de las ciencias naturales. Ella como concepto, es además *materia social*; esto es, *las relaciones sociales entendidas como relaciones de producción, como el modo por el cual los seres humanos producen y reproducen la vida real y el modo en que piensan e interpretan esas relaciones, actúan y transforman el mundo en el cual viven.*

Esas condiciones y la posibilidad de elaborar criterios propios han estado signados y son posibles, como lo particular, en las condiciones en que se desarrolla el proceso formativo en la sociedad cubana. Todo ello hizo necesaria la re-creación y fundamentación de las más diversas esferas del quehacer investigativo en esta área.

DESARROLLO:

La teoría del materialismo dialéctico, como sistema íntegro y armónico de concepciones filosóficas, económicas y político-sociales tiene sus orígenes en la década de 1840 a partir de los trabajos de C. Marx al que luego se le uniría F. Engels y posteriormente otros que enriquecerían y materializarían sus ideas tales como V.I. Lenin.

Ellos concibieron la realidad en permanente *movimiento, cambio, mutación y transformación* en equilibrio entre lo *objetivo y lo subjetivo*, del contenido de la ciencia y la cultura como objeto de una filosofía como la marxista-leninista aun más vigente, comprometida y necesaria en este llamado “*siglo del conocimiento*”; todo lo cual, independientemente de no ir más allá en cuanto al abordaje de los factores subjetivos, ello estuvo motivado por la *coyuntura* reinante en el siglo XIX, que no es nuestro siglo, en que fue ineludible prestar atención a la base económica, base que suponía que “*...la primera premisa de toda existencia humana y también, por tanto, de toda historia, es que los hombres se hallen, para ‘hacer historia’, en condiciones de vivir. Ahora bien, para vivir hace falta comer, beber, alojarse bajo un techo, vestirse y algunas cosas más...*”ⁱⁱⁱ. No obstante el no prestar atención más allá, no indica que ello fue olvidado por estos sabios y si quedaron como *exigencias*, como *retos* para ser desarrolladas sin dogmatismos por

generaciones posteriores, lo cual no tuvieron en cuenta muchos filósofos incluso “materialistas”.

Tales cambios fueron el resultado de una dinámica interna, de relación y contradicción permanente que descansa en una síntesis, que está presente como proceso en los fenómenos de la realidad objetiva. Aquí es donde ellos diferenciaron su teoría de otras realizadas con anterioridad en ese campo, pues, en esencia, consideraron el proceso de investigación como una vía para penetrar en los fenómenos a través de su *génesis* y su historia para proyectar el futuro.

El punto de partida para estas concepciones estuvo en el enfrentamiento de Marx a la filosofía hegeliana a consecuencia de sus tendencias conciliadoras, conservadoras y los problemas concretos que la transformación de las relaciones sociales demandaba. Este viraje estuvo condicionado por el desarrollo de la lucha de clases en Europa (sublevación de Silesia en 1844 y por su participación en la lucha revolucionaria de París en 1843).

Entre las características fundamentales presentes en el marxismo leninismo, en tanto han influido en la ciencia y en la investigación, se encuentran las siguientes:

1. Parte del reconocimiento del carácter objetivo del mundo exterior y de que es posible conocerlo desde una perspectiva *integral*.
2. Reconoce la práctica como criterio de la verdad a diferencia por ejemplo del pragmatismo que, aunque lo incluye dentro de sí, lo tergiversa significando un sentido utilitarista.
3. Incluye entre sus categorías fundamentales: *materia, movimiento, tiempo y espacio, cantidad y calidad, contradicción, causalidad y necesidad*. Categorías que se encuentran en determinada conexión entre sí y forman un sistema en el que no se hayan simplemente dispuestas de manera arbitraria una tras otra, sino que una se infiere de otra en consonancia con las leyes objetivas de la realidad y del desarrollo del conocimiento. El principio básico a partir del cual se estructura su sistema de categorías es el de la unidad entre *lo histórico y lo lógico, el proceso de la cognición, que va del fenómeno a la esencia, de lo exterior a lo interior, de lo concreto a lo abstracto, de lo simple a lo complejo*.
4. Según la dialéctica del conocimiento científico, los nuevos descubrimientos y teorías no anulan los resultados anteriores ---tal como sí se expresa en la definición del concepto “*paradigma*”---, no niegan su veracidad objetiva, sino que se limitan a puntualizar los límites de su aplicación y concretan su lugar en el sistema general del saber científico como negación dialéctica. Lenin^{iv} expresaba “... *de la contemplación viva al pensamiento abstracto y de éste a la práctica- tal es la vía dialéctica del conocimiento de la verdad, del conocimiento de la realidad objetiva.*”
5. Como ciencia del movimiento, es una idea que defiende la *multilateralidad de las relaciones, interrelaciones y cambios ininterrumpidos* que se dan en cualquier proceso de la sociedad e introduce a los seres humanos para delimitar la esencia de tales cambios, relaciones e interrelaciones en una concepción sistémica de esa realidad.

Dichas aserciones fueron enunciadas por F. Engels^v en su **Dialéctica de la Naturaleza**:

- ***La ley de los cambios cualitativos en cuantitativos y viceversa***, v.b. las variaciones cualitativas solo son posibles mediante las cuantitativas y viceversa; ambas son imprescindibles y siempre están presentes en el acto investigativo y en la transformación de los sujetos.
- ***La ley de la unidad y lucha de contrarios***, v.b. garantiza la unidad, la aparición de contradicciones y, a partir de su solución, la continuidad permanente y ascendente del cambio educativo. Nos permite delimitar el ***“problema científico”*** como una categoría esencial del proceso transformación-acción.
- ***La ley de la negación de la negación***, v.b. toda síntesis es a su vez la tesis de una nueva antítesis, que será a su vez una nueva síntesis. La solución de una crisis científica trae aparejada un salto, un nuevo conocimiento y este a su vez se convierte en un nuevo punto de partida para otras contradicciones en un estadio superior de desarrollo, a una nueva génesis.

Años más tarde Lenin^{vi} enriqueció dichas tesis con las siguientes conclusiones gnoseológicas:

- ***Existen cosas independientemente de nuestra conciencia, independientemente de nuestra sensación, fuera de nosotros***, lo cual denota la existencia de una realidad objetiva que, en determinados momentos, puede enfrentar una crisis científica. La ***teoría del conocimiento*** ha expresado que la conciencia nace a partir del salto dialéctico de la materia menos organizada a la más organizada, y reproduce el ambiente que la rodea. Hizo énfasis en esta misma obra que nuestras percepciones y el surgimiento de conceptos, tienen su ***génesis*** (concepto que tomamos como punto de partida y fin del conocimiento científico en esta obra) en el mundo exterior, objetivo, cuya realidad se da como evidente. De ahí que el materialismo dialéctico trate de elaborar una lógica dialéctica con el fin de representar de manera no contradictoria el ser lleno de contradicciones.
 - ***No existe y no puede existir absolutamente ninguna diferencia de principio entre el fenómeno y la cosa en sí. Existe simplemente diferencia entre lo que es conocido y lo que aún no es conocido***, lo cual expresa que cualquier interpretación del mundo objetivo, independientemente de la cultura adquirida, imaginarios, creencias, etc. debe coincidir con esa realidad.
 - ***En la teoría del conocimiento, como en todos los otros dominios de la ciencia, hay que razonar dialécticamente, o sea, no suponer jamás nuestro conocimiento acabado e invariable, sino analizar el proceso gracias al cual el conocimiento nace de la ignorancia o gracias al cual el conocimiento incompleto e inexacto llega a ser más completo y más exacto.*** De ahí la importancia que posee centrar la investigación en un ***ciclo lógico inmerso en una espiral*** en continuo ascenso, avances, retrocesos y contradicciones perennes (vid supra). Por dicha razón el criterio de la verdad en ese ciclo lo constituye la ***práctica o acción-transformadora***.
6. Concibe la ciencia surgida de las necesidades de la actividad práctica a la vez que experimenta el influjo estimulante de tal actividad sobre el transcurso del desarrollo de la sociedad.

7. Sus fundadores harían énfasis en más de una ocasión la idea de acabar con el tiempo de la Filosofía como interpretación y sí prestar atención a la transformación del mundo. Además de comprender que el ser humano es, en su estructura mínima, **acción**; lo cual denota, a pesar de las distancias, una coincidencia plena en ubicar los conceptos transformación y acción como fuente de desarrollo social.

Desde las propias tesis sobre Feuerbach, Marx expresaría en su crítica que él solo concebía las cosas, la realidad *"... la sensoriedad, bajo la forma de objeto o de contemplación, pero no como actividad sensorial humana, no como práctica, no de un modo subjetivo, -- y añadía-- el idealismo naturalmente, no conoce la actividad real, sensorial, como tal (...) no comprende la importancia de la actuación <<revolucionaria>>, <<práctico-crítica>>."*^{vii}

A pesar de ello, tal como ha sido enunciado, varios de sus críticos cayeron en interpretaciones triviales y esquemáticas cuyo propósito fundamental fue desideologizar el marxismo redefiniéndolo como **no-actividad, no-transformación** de los cambios que se vienen produciendo en el mundo actual con el afán de unipolarizar la conciencia universal desde una perspectiva ideológica que supedita el derecho de millones de personas a los de una minoría. De ahí el concepto **TRANSFORMACIÓN-ACCIÓN** que argumenta nuestro enfoque.

8. Por la parte que corresponde, el materialismo histórico aporta a la investigación, los medios para la comprensión de los fenómenos y hechos materiales y espirituales, el estudio de los diferentes modos de producción y de vida para estudiarlos de acuerdo con sus contextos de actuación.

El humanismo martiano y su influencia en el enfoque transformación-acción.

En lo particular de la educación cubana, la adopción una postura humanista está, como señalara A. Hart^{viii} al sustentar los principios que rigen la sociedad cubana, en la comprensión dialéctica que articula los fundamentos marxistas y la herencia martiana, en los cuales se halla la clave de nuestra contemporaneidad, de una identidad que no se concibe ajena a la universalidad ni a la aspiración de una civilización superior.

Tal enfoque, además, por su carácter, nos permite **contextualizar** la teoría y la práctica educacional e investigativa allí donde ellas se desarrollan. Por eso, en el ámbito particular tal posición se enriquece con las ideas científico-humanistas de José Martí que no es el **humanismo**, tal como está concebido hoy en día por la ideología occidental, la cual tiende al individualismo y a la fragmentación en condiciones de un mundo globalizado neoliberal (que en vez de aunar, desintegra),

Ello impone revitalizar y desarrollar su esencia como la verdadera espiritualidad a la que se aspira. De su importancia en los momentos actuales el necesariamente citado A. Hart^{ix} expresaba:

...la vida espiritual ha mostrado su existencia real y su notable incidencia práctica en los procesos revolucionarios del siglo XX, y porque se necesita de una elevada conciencia universal para enfrentar el drama del ser humano sobre la tierra.

Subestimar o ignorar el ser humano real y su espiritualidad en el proceso investigativo, alejarse de la cultura humanística, niega el papel de la conciencia en todo el acontecer social y puede traer para sí efectos negativos.

Aquí no se hace referencia al humanismo exclusivista y retórico presente en un sinnúmero de países que han abandonado la legitimación humanista de las masas, para justificar un motivo de discusión ideológica con los países del tercer mundo, como lo es Cuba.

En ese caso la única meta creíble ha sido la de tratar de hacer prevalecer cada vez más el poder y la penetración económica, como arma que hace válida una ideología capaz de fundamentar su propia muerte y la de la historia, con la consecuente clausura de diferencias e identidades regionales en nombre de un Estado universal homogéneo, reideologizado desde una perspectiva neoliberal que persigue como objetivo un mundo sin matices para la mayoría.

El humanismo moderno surge en el período del Renacimiento en manos de J. Huss, T. Munzer y T. Moro entre otros por lo que también ello tuvo su reflejo en la educación. Nuestro Martí ineludiblemente recibió, desde su formación, la influencia de esta corriente aún con las limitaciones que supo discernir y contextualizar; y principalmente aquellas ideas que hacen del ser humano su centro de atención, de la aproximación de la escuela a la vida, la importancia de la actividad como fuente de la existencia, el carácter multifacético del desarrollo de la educación física y estética, la importancia del estudio de la naturaleza y la familiarización del niño con el trabajo laboral.

Su humanismo constantemente se acrecentó con las ideas que hacen énfasis insistentemente en la **“libertad plena del ser humano”** al situarlo **“específico y general”**, inmerso en un contexto, como enriquecimiento, según el Apóstol cubano, del llamado a **injertar en nuestras repúblicas el mundo pero teniendo como sustento un tronco propio, particular**, todo lo cual sintetiza, en esa dimensión, la propuesta de investigación desde la transformación y la acción.

Si bien Latinoamérica, de la cual Cuba es parte, recibió, durante el siglo XIX, las ideas positivistas, **“revolucionarias en su época”**, que estimulaban y fortalecían el papel de la ciencia, y su presencia en las más diversas facetas de la vida como lo fue la Educación, ello no escapó a la visión humanista del Héroe Nacional cubano por los avances que representaba para el desarrollo en ese momento; sin embargo, él argüía que se pusiera énfasis en el ser humano, en sus **“dolores reales e innecesarios”^x**. Y señalaba, pidiendo una educación que formara al ser humano en la fuerza de **idea y acción**:

Los problemas que engendran cambios (...) no se resuelven sino en momentos críticos y extremos, en que accidentes (...) ponen en brusco relieve los daños que hacen necesaria la transformación.^{xi}

Para ello, además, clamaba por una educación que lo pusiera **en posesión de sí mismo no de una manera nominal^{xii}**, en **la mutua e indeclinable relación entre lo objetivo y subjetivo^{xiii}**, en **formarse de sí y de sus relaciones^{xiv}**, con **pies, alas, brazos^{xv}** en la **fuerza de idea y de acción^{xvi}**, que **no aplicara teorías ajenas** sino que **descubriera las propias^{xvii}**, capaces de expresar con **hechos físicos las verdades morales^{xviii}**; y una educación que estuviera en disposición, como reseñara en una de sus frases más conocidas, de **“... desenvolver a la vez la inteligencia (...) y sus cualidades de amor y pasión, con la enseñanza ordenada y práctica de los elementos activos de la existencia en que ha de combatir, y la manera de utilizarlos y moverlos.”^{xix}**; en síntesis, el papel de la educación como la **tarea más patriótica que abre campo ancho al trabajo personal^{xx}**. El **trabajo** al cual se refiere constituye la esencia su humanismo, como práctica que dignifica al ser humano, como primera necesidad de vida, como fuente de riqueza

social y espiritual.

Siempre fue una constante en él, lo cual es también un objetivo de la investigación que se haga en nombre de la Pedagogía cubana, la necesidad de formar el *ser humano culto* (sinónimo de libertad), *patriota* (como comunidad de intereses, unidad de tradiciones, de fines, fusión de amores y esperanzas), *trabajador* (como fuerza del mundo), *digno* (en el sentido pleno, como semilla) entre otras cualidades que signan su visión ético-humanista del mundo y que hoy mantienen plena vigencia en el contexto particular cubano como elemento sustancial para su inserción con plena identidad en el mundo actual.

Y su preocupación por crear el *ser humano activo, vivo* ^(xxi), para lo cual el trabajo, *la práctica --la fuerza de idea y de acción--*, era esencial, su núcleo; y la educación --permanente preocupación de su ideario pedagógico-- un medio de fomentarlo, pero no la *ornamental y florida*, la *literaria y metafísica* o la *antigua*, como expresaba; sino la *científica*, conformada de acuerdo con su tiempo para que el ser humano viviera en analogía con el universo, preparado para la vida, y pudiera obtener los medios de subsistencia sin rebajar las aspiraciones humanas ^{xxii}; todo ello sintetizado en una de sus afirmaciones más actuales, vigente en la sociedad cubana: “*Con todos y para el bien de todos.*” ^(xxiii).

Vinculado a ello encontramos también evidencias en sus obras que coinciden plenamente, como referente, del enfoque que se presenta:

- *Lo útil va siempre acompañado de lo trascendental.* ^{xxiv}
- *Debe dedicarse a desarrollar todo el ser humano y no parte de él.* ^{xxv}
- *Hace daño a la inteligencia quien cuenta un hecho desnudo, y no lo engrana con los demás hechos.* ^{xxvi}
- *Cada cosa pequeña lleva en sí todos los gérmenes de las cosas grandes.* ^{xxvii}
- *Menguada cosa es la verdad relativa que no despierta el pensamiento de lo absoluto.* ^{xxviii}
- *Lo uno es lo diverso, y lo diverso es lo uno.* ^{xxix}
- *La ciencia es un cúmulo de fuerzas de orden, humanas y cultas, una falange de inteligencias plenas, fecundadas por el amor al ser humano.* ^{xxx}
- *Cuando existen para un suceso causas históricas, constantes, crecientes y mayores, no hay que buscar en una pasajera causa ínfima la explicación del suceso.* ^{xxxi}
- *No deben aplicarse teorías ajenas, sino descubrir las propias no estorbando con abstracciones, sino inquirir la manera de hacer prácticas las útiles.* ^{xxxii}
- *Resolver el problema después de conocer sus elementos, es más fácil que resolver el problema sin conocerlos.* ^{xxxiii}
- *No debe prestarse atención a las formas, sino a la esencia y la realidad.* ^{xxxiv}

La investigación educativa, signada cualitativamente en su esencia por tales fundamentos del pensamiento y la acción, hace que el sujeto investigador sea constructivo para sentir las palpitaciones de su tiempo, las inquietudes del porvenir, de manera que se logre transformar, en una vasta dimensión, el concepto Educación como *organismo ético-científico*, reflejo particular del contexto donde se materializa.

Para ello la investigación debe ser a la vez objetiva y signada por el sistema de valores sociales (unidad) e individuales (su diversidad) de los sujetos, así como por la *posición teórico-metodológica*, de la cual *la cultura social, su riqueza, la teoría y la práctica, el contexto*, etc. y su coherencia le otorgan matices distintivos.

Las realizaciones humanas, cuando se consagran a la elevación moral e intelectual poseen un gran valor por breve que haya sido su existencia; y aunque persiguen como fin la supervivencia de lo universal, no niega la posibilidad de transformar y elevar, si es necesario, a los pocos a los que esas realizaciones hayan sido destinadas en un lapso de tiempo; enseñanzas que también son válidas para el todo, como ley. No debemos olvidar *que la ciencia produce grandes milagros, pero si ella no se arraiga en el ser humano y se inspira en él, también en sus creencias y modos de ver la realidad, pierde su razón de ser para convertirse en anticiencia.*

En lo anteriormente abordado se resume la esencia del **pensamiento-acción-transformación** que pretendemos otorgar a la investigación educativa. El destacado revolucionario e intelectual A. Hart resumía magistralmente la importancia de considerar, en las condiciones cubanas, estos necesarios referentes:

Asumir a plenitud esa identidad representa articular de forma moderna, la cultura política, ética y espiritual de nuestro país, cuya expresión más alta se haya en José Martí con el pensamiento científico, social y filosófico más avanzado en los dos últimos siglos, cuya cúspide está en Marx, Engels y Lenin.^{xxxv}

Marx, Engels, Martí y la condición humana. Su influencia en la acción y transformación de la investigación educativa.

Antes de realizar una breve precisión de cómo estas ideas se concretan en el ámbito de la investigación educativa, es útil rememorar que el ser humano es *una integración, bio--psíco-social, individual-comunitaria e histórica; es resultado de la evolución natural pero a su vez consecuencia social, resultado de la cultura en la que participa y que ha sido creada por él mismo en sus relaciones e interacciones con otros.*

Es también importante reafirmar que el ser humano es "*un animal social*", que actúa en relación con los intereses de un grupo y que tiene, como consecuencia de la interacción en la práctica laboral y social, la necesidad de comunicarse. Sólo a partir de la comprensión de este hecho es que ha sido posible dar una explicación científica acerca del desarrollo de la especie humana y de la sociedad.

Siempre están presentes las palabras de C. Marx quién en la **Ideología Alemana**^{xxxvi} (p.4) señaló que lo que en cada época se conceptúa como la esencia humana no es otra cosa que *"Esta suma de fuerzas de producción, capitales y formas de intercambio con que cada individuo y cada generación se encuentra como algo dado, (es) el fundamento real de lo que los filósofos se representan como la 'sustancia' y la 'esencia del hombre', elevándolo a apoteosis y combatiéndolo"*

Agregando en la 6ta tesis sobre Feuerbach que: *La esencia humana no es algo abstracto e inmanente a cada individuo. Es, en su realidad, el conjunto de las relaciones sociales.*^{xxxvii}

Claro que no se trata en Marx de una especie de disolución de la subjetividad individual en el marasmo de las formas estructurales de la existencia social. El marxismo no es un

estructuralismo porque la motivación última de la obra teórica y sobre todo práctica de Marx y Engels, fue cabalmente el **ser humano**. Erich Fromm logró precisar este aspecto de la cosmovisión de la teoría social de Marx al señalar lo siguiente:

El fin de Marx era la emancipación espiritual del hombre, su liberación de las cadenas del determinismo económico, su restitución a su totalidad humana, el encuentro de una unidad y armonía con sus semejantes y con la naturaleza. La filosofía de Marx fue, en términos seculares y no teístas, un paso nuevo y radical en la tradición del mesianismo profético; tendió a la plena realización del individualismo ...
xxviii

Por su parte, nuestro Héroe Nacional quien también se constituye en base metodológica necesaria de estas ideas hace de su discurso y acción un tránsito por la multiplicidad de valores en que se realiza la **esencia humana**; sin embargo, establece niveles jerárquicos en cuanto a importancia se refiere. Asume con fuerza los que en su criterio contribuyen más a fijar lo verdaderamente humano, los que permiten con más eficacia dar vigencia social a la humanidad del hombre. En esa dirección hay primacía de los valores **éticos-morales**, **estéticos** y **políticos**. Esto responde a una concepción muy profunda de la especie humana, **como ser cultural-humano** que se realiza y proyecta en tanto tal en la sociedad, cuya legitimidad deviene de su misma obra sobre lo cual hemos ofrecido ya ejemplos.

Una investigación que separe la **esencia humana** de la existencia y los espacios culturales en que realmente se aprehende, que obvie la necesidad del establecimiento de relaciones e interacciones para la producción de la cultura material y espiritual, el contexto en el cual ella cobra vida, resulta ficticia y no resiste la prueba de la verdad en este campo.

Esto como es obvio estará presente en los principios que más adelante serán declarados acerca de la investigación transformación-acción, los cuales **se encuentran explícitamente mediados por la práctica y las relaciones de los sujetos del proceso formativo, los valores humanos y sociales, la teoría que la fundamenta, la "actualidad" de lo que se investiga, el enfoque que representa, la política y la ideología que la sustenta que no son más que un enriquecimiento de la PTM predominante**. Y la elevación cultural en pos de lograr un sujeto de la educación, pleno, como semilla.

Está presente al concebir al ser humano y su elevación como la aspiración máxima del devenir y desarrollo de la ciencia, por ello cualquier objetivo que se persiga en esta esfera debe expresar los fines que el sujeto investigador persigue en su actividad, tanto material como espiritual, para la satisfacción de las necesidades asimiladas. Desde ese punto de vista, el objetivo de la investigación encubre un conjunto de valores, que revelan la **esencia humana**.

Caracterización de la investigación que se deriva de esta PTM marxista y humanista martiana.

La adopción de una posición hacia la acción y transformación en el ámbito educativo persigue la búsqueda de la esencia, pero no como suma, sino como una **integración** en procesos que provocan saltos cuantitativos en cualitativos y viceversa hasta lograr un nuevo estado. Esa es la dialéctica de esta concepción y dentro de ella lo que los diversos enfoques, en un proceso de **síntesis-reacción**, pueden aportar al estudio de una disciplina científica. Sintéticamente desarrollamos una caracterización preliminar de este tipo de investigación:

- La realidad formativa es objetiva, existe fuera e independiente de nosotros, pero formamos con sus contradicciones, parte de ella. Pueden ser estudiados sus hechos por separado pero cada uno de ellos aprehendidos sistémica e integralmente como parte de un todo que se modifica y viceversa ya que el despliegue de la investigación depende del lugar desde donde surge la contradicción.
- Presta atención a estados subjetivos de los sujetos investigados atendiendo a sus aspiraciones, sentimientos, motivaciones, ideologías, valores, etc., y las formas en que estos se expresan. Pero la investigación no es neutral en relación con ellos. Desde esta perspectiva es capaz de interpretar objetivamente y detalladamente las situaciones, eventos, personas, interacciones entre ellas, estados de ánimos y comportamientos que son observables, medidos cuantitativa y cualitativamente o inferidos a través de la metodología científica.
- Considera vital tanto el proceso como el resultado.
- El fin de la investigación es el ser humano y sus procesos (lo concreto-social, la práctica); mientras que la teoría es el medio que propicia la transformación (fin humanista).
- Concibe la situación problémica como la categoría que matiza la acción (causa movens) y el problema científico como el que promueve la transformación (causa finalis).
- Demanda la unidad, pero reconoce y estudia la diversidad dentro de su sistema de interacciones e interrelaciones sociales.
- Amplía su significado, no es elitista, lo que hace inferir que el maestro es también un sujeto investigador que activamente transforma, con la metodología de la ciencia, el contexto formativo tomando decisiones en el plano científico acerca de cómo mejorar su actividad.
- Prioriza la unidad teoría-práctica.
- Comprometida con la política y la ideología social.
- Sujeto investigador y sujeto investigado se identifican, se condicionan e influyen de manera recíproca solo estableciendo las distancias correspondientes de acuerdo con el papel que desempeña cada uno en ese proceso.
- El proceso de transformación se da sujeto → sujeto en términos de acción y sujeto investigado ↔ sujeto investigador en la obtención de conocimientos y prácticas por la parte que a cada cual corresponde. El objeto, es la fragmentación o contextualización teórica de la realidad formativa que se estudia.
- Trabaja fundamentalmente en contextos-lugares naturales donde participan los sujetos precisos para validar las hipótesis diseñadas. Parte de la búsqueda de confirmaciones del proceso-producto que permitan la **generalización socializada** en dependencia del contexto. Persigue la búsqueda de la verdad científica, la esencia. Al referirnos a la **generalización** desde esta perspectiva es necesario rescatar el concepto **ley** tal como fue concebido por el materialismo dialéctico e histórico puesto que él significa y resume la “**esencia**” más que lo **prescriptivo o proscriptivo** del pensamiento y acción.

Subsume lo “*invariable*” absoluto que, en condiciones coyunturales, se hace variable y relativo. Al concepto añadimos que también el hecho de **dar a conocer y diseminar** los resultados inherentes a la investigación trae consigo una transformación interna, intelectual del que asume contacto con ella, la aprehende y la subsume; e internalizada críticamente, procesada convenientemente, ese conocimiento se revierte en la práctica formativa de manera **natural**; por lo tanto existe también allí una generalización más duradera ya que es reflexiva y parte de la necesidad de la caracterización y diagnóstico de los nuevos sujetos y contextos para su aplicación.

- Va a la búsqueda de las causas reales que preceden los efectos originarios.
- Su interés está centrado en procesos de triangulación cuantitativa-cualitativa y en la medición del mismo tipo lo cual ofrece una mayor objetividad.
- Se reconoce que las personas actúan de acuerdo con el significado que las cosas, otros sujetos, etc. tengan para ellas; pero esos significados surgen de las relaciones sociales e interculturales y son objetivos por lo que al final confluyen.
- Trata en lo esencial de satisfacer las expectativas actuales de la problemática.
- Desde la ciencia, lo inductivo-hipotético-deductivo es válido.
- Los instrumentos de la investigación que se intercalan entre el investigador y el investigado tienen en cuenta las particularidades de los sujetos investigados y los contextos que influyen en ambos.
- Parte de un ciclo lógico del conocimiento caracterizado por diversas fases interconectadas e interrelacionadas.
- Reconoce la importancia, existencia y **transversalidad** de elaboraciones teóricas tales como hipótesis, preguntas científicas, objetivos etc.
- Es posible cuando se investiga sobre aspectos humanos tales como motivación, valores, actitud, intereses, observar a los sujetos a partir de sus manifestaciones externas.
- La lógica de análisis está orientada a la **transformación cuantitativo-cualitativa**.
- Es imposible adoptar el papel del “*otro*”, aunque el papel del investigador sea inclusiva, para comprender conductas por medio de la definición de la **situación** desde el punto de vista de los participantes. La participación del investigador es **activa e independientemente** de sí, está mediada por el contexto.
- El hecho científico-pedagógico adquiere relevancia por su carácter objetivo y su descubrimiento se realiza a través de las contradicciones que se manifiestan en la realidad, lo cual es interpretado y aprehendido en primera instancia por el sujeto investigador a partir de su **cultura profesional y científica**.
- Todos los métodos y técnicas existentes, o los creados por los propios sujetos investigadores, son potencialmente válidos para corroborar tanto el proceso como el resultado. Ellos son vistos en su unidad, en la búsqueda de los mismos fines. Entre ellos existe un proceso de ascenso y descenso, siendo el **experimento**, desde su génesis

afín al trabajo, el método por excelencia ya que es el que permite que se concrete el proceso de transformación pedagógica.

- La elaboración de la memoria escrita recoge las bases teórico conceptuales que dan origen a su actualidad, la problemática que se presenta, lo acumulado por la ciencia en su historia concreta, el producto y proceso que conduce a la transformación y los resultados que de tal producto se obtienen. Sobre todo presta atención al **proceso, que como metodología o como método de acción** brinda las posibilidades para que una investigación y sus resultados no se conviertan en dogma de aplicación o generalización.

La realidad formativa y las contradicciones que ella genera son dialécticas puesto que cualquier unidad social encierra su contradicción y, además, las vías para resolverlas; todo lo cual trae por necesidad un **proceso lógico** desde la investigación para que se recupere la unidad del proceso de conocimiento en sentido pleno, no parcelado; que él transite por diversas fases del conocimiento científico en una espiral y permita a los sujetos transformarse cualitativa y cuantitativamente en su contexto.

Marx y Engels fundamentaron la educación como un **fenómeno social**, cuestión que no estuvo al alcance de las filosofías que los precedieron pues no fueron capaces de develar las leyes y regularidades de la Pedagogía, entre ellas **su carácter de clase, su condicionamiento por las relaciones sociales, el vínculo de la educación con la producción material, su carácter politécnico**. Fueron capaces de explicar cómo se refleja en la educación y en la enseñanza las **contradicciones entre la ciudad y el campo, la ruptura entre el trabajo físico y el intelectual**; y desarrollaron una teoría certera sobre el **desarrollo de la personalidad para lo cual la interrelación del sujeto con el colectivo es fundamental (socialización)**.

Desde nuestra posición la capacidad de **transformar**, de convertirse en un sujeto cognoscente-transformador, no es privativa de un grupo o élite, sino de todos los que directamente o indirectamente participan como actores del proceso formativo (directivos, docentes, investigadores sociales, la familia, profesionales de los medios masivos de la información, representantes institucionales comunitarios y de organizaciones y organismos etc.

En síntesis, podemos enunciar hasta este momento, las características y los **argumentos gnoseológicos** que van delineando, desde la regularidad que portan las fuentes que nos sirven de base, el diseño transformación-acción como enfoque de la PTM marxista y humanista martiana:

- No es acumulativo, ya que no se organiza a partir de la “**suma**” de “viejas” teorías, sino que es en realidad un proceso de modernización, actualización, **integración**, de saltos, de unidad y lucha de contrarios, de síntesis y negación dialéctica. En ese sentido existe un rompimiento con las definiciones otorgadas al concepto de “**paradigma**”.
- El proceso constitutivo de las formas del pensamiento se asienta en la objetividad de la actividad humana concreto-particular.
- Toma como plataforma del conocimiento la actividad práctico-objetiva del proceso científico ya que sólo dentro de los modos histórica y socialmente formados que son su

base es capaz el sujeto de transformar la naturaleza, la sociedad y el ser humano (esencia de todas las formas del pensamiento).

- Inserta la realidad viva en un sistema conformado por múltiples hechos científicos, en interacción e interrelación, con los cuales este enfoque puede propiciar determinadas formas de movimiento, de ascenso del conocimiento a través de una **espiral**.
- La **acción**, como reflejo de la actividad y movimiento, modifica la realidad, sustrae los rasgos no esenciales y hace de ella una existencia en sí y para sí misma; por lo que como creación en el mundo objetivo y la **transformación consciente** de la realidad es una autoconfirmación del ser humano como ser genérico consciente.
- Los diversos **tipos de acción** que se ejecutan en la actividad investigativa son la base y criterio para dilucidar y separar los hechos y sus contradicciones uno de otros, lo cual permite satisfacer las necesidades sociales actuales.
- La investigación de los hechos contradictorios y los métodos para su estudio no están determinados por sus particularidades, por la libre elección del sujeto investigador o por su adhesión a un “paradigma”, sino por las necesidades sociales, la práctica y los modos en que ella se refleja.
- Es una actividad auténtica y humana, como parte de las más disímiles formas de asimilación de la realidad, tanto prácticas como teóricas. La actividad es estimulada por la **necesidad** y se lleva a cabo a través de un sistema de acciones que impulsan el desarrollo de la psiquis.
- La transformación-acción forma parte de la actividad objetiva y subjetiva de los sujetos.
- La acción cognoscitiva (subjetiva) revela los nexos internos, inobservables como fuente de los fenómenos observables; pone de manifiesto los procedimientos para la transformación y descubre las leyes a las que ella obedece.
- La acción práctica sensorial (objetiva) y el experimento constituyen en última instancia la fuente y la base del saber.
- Si bien toda ciencia se edifica en el tiempo en lo que de positivo ha creado la pasada o contemporánea (ahí radica su dialéctica), esto no desea expresar que exista una exaltación (sí como proceso, como método de actuación) de lo que existe o ya ha acontecido en ella; pues la que se edifica no podrá nunca aspirar a estadios de florecimiento que pertenecieron al pasado aunque en el momento presente se encuentre en un estado de crisis o, incluso, retroceso.
- Dialectiza sus métodos, técnicas y procedimientos como integración y síntesis.
- Es una conceptualización integral de teorías y prácticas, instrumentales y metodológicas, que permiten su selección, aplicación, re-creación y creación pedagógica en situaciones concretas.
- Permite al investigador comprender la estrecha relación que existe entre la manera de llegar a elaborar un problema y la metodología para abordarlo.
- Defiende una red de compromisos **éticos** debido a que motiva al investigador para que se disponga conscientemente a realizar acciones **por algo y por alguien**; de ahí que

le permita pensar desde determinadas posturas, conceptos y teorías para el abordaje de temáticas **actuales**, la selección de métodos y técnicas y su materialización a través de los procedimientos e instrumentos de la investigación.

Acerca del término investigación educativa.

El nacimiento de la **investigación educativa** estuvo marcado propiamente por la influencia del desarrollo de las ciencias naturales y exactas que en ese momento se hallaban bajo la influencia de las ideas emanadas por el positivismo. Podemos señalar que el año 1900 marca un despegue científico en el área educacional, fundamentalmente caracterizado, hasta los años veinte, como un período de búsqueda y creación de los instrumentos de medición que necesitaban los investigadores.

Fundamentalmente, en ese entonces, ella centró su atención en la **medición** esencialmente cuantitativa; cuyo antecedente se encuentra en los trabajos llevados a cabo por el alemán W. Wundt, acerca de la medición de diversas facetas del comportamiento humano y de los tiempos de reacción en tests de complejidad variable. Tal metodología, superior a las que hasta ese momento utilizaban varias disciplinas denominadas precientíficas, provocó que, a partir de ese momento, se tomara como referente el método experimental, entre otros para el posterior desarrollo de la investigación educativa.

Otros ejemplos los encontramos en la escala estandarizada de inteligencia de A. Binet quien desde el primer laboratorio de investigación psicológica de Francia intentó desarrollar técnicas experimentales para medir la inteligencia y la capacidad de razonamiento. Por su parte, Thorndike^{xxxix}, contribuyó de manera sustancial al desarrollo de la psicología de la educación y estableció la ley del efecto desde una perspectiva conductista; tuvo influencia en la elaboración y generalización de tests educacionales estandarizados vb. los tests de aritmética de Stone, el test de ortografía de Buckingham y el test de lenguaje de Trabue.

En 1935 aparece la primera innovación en lo específico del diseño estadístico multivariable, que facilitó afrontar problemas complejos de la educación. Junto con este despliegue metodológico aparecen en los EE.UU. revistas científicas dedicadas a la investigación educativa.

A partir de 1945 comenzó una etapa de evaluación crítica que propició la validación sistemática de la investigación educativa y el perfeccionamiento de sus métodos y técnicas, fundamentalmente estadísticas, con las cuales se llegó a la creencia de que ellas podían enfocar los problemas de la educación con un mayor realismo.

Por estas razones e influencias, hoy subsisten múltiples y diversos significados del concepto **investigación**^{xl}. En algunos casos prestan atención al proceso y lo definen como “*formal, sistemático, intensivo, reflexivo, crítico*, etc.”; en otras se hace énfasis en su papel relevante para la adquisición de conocimientos posterior al “*descubrimiento*” de los hechos que interesan; finalmente aquellas que se centran en la “*explicación, la comprensión y la predicción*” acentuando su función como *inventario, colección y observación de hechos*.

Muchos han atribuido a la palabra **investigación** una alta complejidad, y por la enorme variedad de actividades distorsionan ideológicamente su alcance, Asti Vera^{xli} lo ha

expresado de la siguiente manera "*El empleo no siempre riguroso de la palabra investigación ha inducido a algunas identificaciones abusivas...*"

De lo expresado pueden mencionarse algunas conclusiones:

1. Sus significados están generalmente enfocados desde la perspectiva del investigador en tanto elite;
2. Ocasionalmente es vista a partir de una percepción y modificación unilateral de la realidad en crisis -- o simple contemplación-- por parte del sujeto investigador y no desde la acción recíproca de los sujetos por lo que no se evidencia nítidamente el carácter transformador y humanístico del proceso investigativo y
3. En su lectura se denota que muchas de sus denotaciones parten, en lo esencial, de una influencia heredada de las ciencias naturales y de su predominio sobre las ciencias sociales en el decursar del tiempo.

La investigación educativa integra los fenómenos educacionales en su evolución y en cómo los sujetos del proceso formativo lo manifiestan. No es sólo el estudio de hechos anteriores y exteriores, de un mundo en el cual realizan sus actos, o el de procesos estrictamente internos que acontecen en el sujeto investigado; es la síntesis dialéctica de tales fenómenos como el resultado de la **acción y reacción** entre sujetos y de ellos con el mundo alrededor.

La afirmación permite asumir, que en la particularidad que ocupa el estudio, su definición sólo es posible en dos sentidos no antagónicos, pero sí complementarios y trasmutables:

1.- La primera, **AMPLIA**: Es indudable que cada maestro o docente debe ser portador de un **método científico** capaz de transformar los sujetos y el contexto estrecho o amplio en el cual desempeña su labor. Él es, no sólo quien ha aprendido a través de cursos sobre la disciplina, sino aquel que ha desarrollado una **cultura profesional y científica**.

En ese sentido, la ciencia es un **estilo de pensamiento y de acción** que no puede ser considerada como una tarea más dentro del entorno laboral del docente o dirigente educacional, sino como un **modo de actuación, de hacer profesional** porque precisamente a ellos les ha correspondido la misión de educar transformadoramente.

No son suficientes por sí solo los rudimentos teóricos de la *Metodología de la Investigación*, es también evidente la necesidad de que lleguen a poseer otras cualidades significativas tales como **espíritu creativo e innovador, sentir constante y permanente inspiración hacia la obra educacional que se crea y en la cual participan activamente, estar comprometidos con la necesidad de lograr un salto en el desarrollo socio-pedagógico y profesional, de elevación cultural, etc.**

Ese es el caso en que se puede hablar de una postura vinculada con la "**investigación desde adentro**", de la "**investigación desde las entrañas del proceso formativo**", de una investigación no empírica "**desde la propia actividad**", que por necesidad debe ser **continua, sistemática, reflexiva, perfectible y dialéctico-transformadora**.

Por eso preferimos que se reemplace, a tono con términos que han florecido en algunos países occidentales, palabras tales como las de "**tecnólogo << o tecnología>> de la educación**", etc., que han ganado adeptos según algunas propensiones tecnocráticas que han surgido en la teoría contemporánea. Es preferible entonces el de "**sujeto**

investigador”, como socializador permanente que con mayor propiedad puede enriquecer, tomando su ciencia específica como medio, la teoría y la práctica social y pedagógica.

Nunca podrá concebirse como **“tecnólogo”** pues ese concepto, desde su inmanente, es contrario a una visión humanista. Ya es hoy un hecho no sólo lingüístico, sino ideológico, como parte de la globalización académica, que en universidades internacionalmente reconocidas tales influencias han traído como consecuencia, por ejemplo, que se pierda cada vez más la perspectiva de lo social y el carácter humanista en materia de investigación independientemente de la ciencia de la cual se trate.

Pero este es un aspecto cuya discusión desde el positivismo no es nueva, es un problema planteado a consecuencia de la aparente similitud entre la denominación y orígenes del método científico el cual presupone conocer las reglas, principios o procedimientos para aplicarlo. En tal caso, se expresa, que el investigador es un **“técnico”**, y su dominio constituye una **“tecnología”**. El desliz salta a la vista, los métodos científicos desde una perspectiva materialista dialéctica, no dogmática son **flexibles, personalizados, no rígidos**, especialmente en las Ciencias Sociales y poseen esa ductilidad y plasticidad porque ellos necesitan desde esa perspectiva, para ser eficaces, adaptarse a la complicada y **variable personalidad de los sujetos de la investigación, a su psicología y a su contexto**.

Es evidente que la tecnología por más perfeccionada que sea, no puede ofrecer solución definitiva sobre los problemas éticos y morales, a las aspiraciones, motivaciones, etc. Lo fundamentado nos llevó a redefinir desde esta perspectiva la investigación educativa como:

Un tipo de actividad científica “sistemática y cotidiana” en el marco de la labor FORMATIVA en la cual se establecen interrelaciones con los diversos sujetos y procesos que acontecen en ese entorno, etc. y cuya función principal es, con la ayuda de métodos y técnicas propios de la metodología científica, solucionar las contradicciones en ese ámbito, lo cual traerá consigo la obtención y/o perfeccionamiento de conocimientos y prácticas para los sujetos intervinientes y para la continuidad y ascenso del sistema formativo y social.

En otros términos, **¿qué es la ciencia?, ¿qué es lo científico y lo no científico?** Estas preguntas y sus respuestas deben formar parte del acervo cultural de todos los docentes y no estar reservadas a una minoría, sus respuestas poseen la característica de ser comprendidas y practicadas por la **cultura colectiva y profesional** que funda nuestra existencia y llegar a todas las **dimensiones de socialización**. Tal definición es válida para otras modalidades que no son precisamente la **investigación** aunque no la niega v.b. **el trabajo científico-metodológico o la introducción y “generalización socializada” de resultados**, etc.

2.- La segunda, **ESTRECHA**: Es innegable la presencia de profesionales de la educación dedicados con una mayor intensidad y énfasis a la actividad de generar conocimientos, lograr descubrimientos y perfeccionar desde esa perspectiva la praxis educativa y pedagógica. Ello no significa en modo alguno su desvinculación de los problemas concretos que acontecen en la escuela y su entorno o su alejamiento de la propia sociedad donde ella desarrolla su proceso. En este sentido la hemos enfocado como:

Una actividad científica tendiente a la elevación de los resultados del proceso formativo a partir de la elaboración de teorías sustentadas en la práctica como génesis, que son el resultado de la aplicación de una metodología sistematizada, controlada, racional, lógica y sistémica donde se equilibran la cantidad y la calidad, conceptos que están dados como esencia en un sistema de caracterización y diagnóstico

con su fundamentación conceptual y el diseño teórico-metodológico como paso previo de la transformación socio-educativa; y en el que todos esos componentes significan un proceso en espiral ascendente, de enriquecimiento práctico y limitación teórica, en permanente contradicción, en avances y crisis constantes.

Ambas definiciones, las aunamos, según su portador, en el concepto **SUJETO-INVESTIGADOR**.

Principios generales de la investigación en la transformación y la acción como enfoque de la investigación educativa.

A través del recorrido por la diversa bibliografía, y de la propia experiencia práctica sobre lo que acontece en la actualidad, hemos podido deslindar algunos presupuestos que se constituyen en piedras angulares para sustentar la permanencia de la investigación educativa, y el reconocimiento de su importancia como instrumento que impulsa el perfeccionamiento sistemático y continuo de la realidad socioeducativa.

Desde los albores de la filosofía como ciencia el término *principio* significó "*el principio de todas las cosas*" o "*aquello de lo cual se deriva todo lo demás*". Por eso es necesario enfocar nitidamente el término para que exista fundamento de sus propósitos y más adelante sea posible presentar sus postulados desde una perspectiva sistémica:

Punto de partida, idea rectora, regla fundamental de conducta (...) En el sentido lógico, el principio es un concepto central, el fundamento de un sistema, concepto y fundamento que constituye una generalización (...) se sobreentiende la norma ética que caracteriza las relaciones de los individuos en la sociedad.^{xlii}

Las premisas que se incluyen a continuación, en cierta medida, enriquecen por igual ambas definiciones de **investigación**; esto es, como propósito dichos principios, en su esencia, no son privativos para aquellos que puedan dedicarle un mayor tiempo sino además influyen a los que la insertan desde su actividad profesional.

La praxis como criterio de la verdad investigada.

PRIMERO: *La investigación pedagógica debe reconocerse desde la institución docente como una ciencia práctica, cuya validación científica está dada en el proceso formativo, momento en el que establece una tensión dialéctica con la teoría.*

Es justamente la **praxis**, en última instancia, la única capaz de ofrecer resultados válidos y confiables que se traduzcan en la elevación de resultados cuantitativos y cualitativos. La excesiva teorización, abstracta, que aleja la dimensión humana de la realidad en la cual ella vive no aporta las respuestas suficientes a las impurezas que por suerte surgen en ese entorno.

No alcanza una metodología, una teoría social, que no lleve en sí las *ondulaciones y encrespamientos, la cultura intrínseca* de la sociedad y de la educación (los imaginarios, la religión, las tradiciones e incluso la mística) como reflejo de su contexto; lo cual significa que aún, un aporte teórico que puede ser válido en lo genérico o lo universal, quizás no lo sea dialécticamente en realidad cuando él se asiente en lo particular o lo singular, en la práctica de otros contextos, para lo que presupone, como resultado consciente, de más investigación.

Si hacemos énfasis una vez más en las ideas anteriores podemos destacar que los problemas no sólo quedan resueltos cuando se obtiene un conocimiento teórico como apuntan en muchos casos las propias definiciones de investigación que aparecen en los

textos; sino, además, con su perfeccionamiento y su re-creación en cada entorno socioeducativo.

Esa ampliación se constituye en el germen que hace que lo universal exista; y este, como síntesis de las partes, en una condición que genera el cambio en cada uno de sus particulares. Sin embargo, aunque resulte contradictorio, el hecho de que se depositen expectativas para desarrollar la investigación educativa desde adentro, con énfasis en la práctica, trae por necesidad la posesión, recreación y profundización en la teoría pues la práctica es su *punto de partida y llegada* de inspiración de la necesidad consciente.

La teoría como abstracción sobre un campo de conocimientos debe comenzar haciéndose cargo de las *circunstancias contextuales* que han conducido a la aparición de las **crisis**.

Como concepto, es considerado por algunas PTM como antónimo de *práctica*, lo que induce a un sesgo ideológico; en otras palabras invoca la presencia del *conocimiento puro*, contemplativo de la realidad; por su parte, la práctica ha sido vista como una actividad al margen de ese conocimiento, afirmación impropia pues no hay práctica alguna sin teoría y viceversa.

Esto sucede porque de acuerdo con su etimología la teoría significa *contemplación* (originalmente “ver”), como actividad propia del espíritu, o al menos distinta de la praxis (hacer-obrar); pero no solo con los ojos sino como una visión inteligible o una contemplación racional de la realidad, de la praxis. Ello fue la causa, desde los griegos, que la teoría fuera situada en un plano superior con respecto a la segunda.

De ahí que algunos filósofos de la ciencia hayan realizado diversas interpretaciones bastante contradictorias referidas a la naturaleza de las teorías científicas. Para unos ellas son una descripción (de percepciones o de los datos de los sentidos) de la realidad. Para otros son una verdadera explicación de los hechos o la identifican con un *simbolismo útil y cómodo*.

Marx exponía: *“El problema de si al pensamiento humano se le puede atribuir una verdad objetiva, no es un problema teórico, sino un problema práctico...”*.^{xliii} De tal razón se infiere que si bien la teoría es diferente a la práctica (como dimensión del conocer), ellas no son en esencia distintas, ni se contraponen, puesto que se trata de una sistematización y generalización de las experiencias prácticas de los seres humanos, lo que a su vez se constituye en la base para la generación de nuevas teorías.

En el marco de la investigación propicia:

- Definir la orientación principal del proceso científico, en cuanto sirve de referencia como orientación filosófica general (lo inmanente), cienciológica^{xliv} (particular) y metodológica (singular).
- Aportar un sistema conceptual a través del cual se valoran, discriminan, sistematizan, clasifican y relacionan entre sí los sujetos y sus contextos.
- Enmarcar objetiva y subjetivamente los hechos científicos (pedagógicos) a partir de una caracterización y diagnóstico, lo cual permite develar el problema científico *como condición necesaria y suficiente para predecir científicamente la transformación de la realidad en crisis* con el consecuente surgimiento de nuevos hechos de este tipo.

- Señalar los vacíos o lagunas que hay en nuestro conocimiento y en consecuencia llenar las **necesidades cognitivas** que poseemos para abordar eficientemente la solución de tales contradicciones.

En el marco de las investigaciones, los **hechos** (científico-pedagógicos) **contradictorios**, son génesis de la teoría porque motivan su surgimiento cuando es preciso (siempre ocurre en los predios de la investigación) la redefinen, la aclaran, la reformulan, la re-crean o la crean, rechazan o niegan dialécticamente teorías que no poseen ya sustento en el decursar de la práctica y enrumban su dirección, pues son orientadores.

Algo importante para las ciencias sociales, *las contradicciones en el “hecho” (científico-educativo), no son propiedad de este último en sí mismo, o de la obsolescencia a priori de la teoría; ellas son producto de las contradicciones que portan los sujetos al relacionarse entre sí a través de él, v.b. una ley educacional o el proceso formativo no dejan de ser operativos o válidos por ellos mismos, sino porque los sujetos de la educación, como seres sociales, atendiendo al momento coyuntural y el espacio de sus relaciones e interrelaciones en los marcos del hecho, lo niegan y lo hacen obsoleto.*

Este par teoría-práctica asume una relación cíclica, simultánea y recíproca puesto niega dialécticamente la práctica y esta, a su vez, impone los límites reales de la teoría; la niega como un hecho en crisis para develarla como actividad socialmente productiva y reproductora de la existencia social.

La teoría niega la práctica como comportamiento y acción dados, mostrando que se trata de procesos históricos determinados por la acción de los seres humanos que, después pasan a determinarlas. Ella revela el modo por el cual crean estos sus modos de vida, los que a su vez son sometidos por esas propias condiciones. La práctica, a su vez, niega la teoría como un saber separado y autónomo, como puro movimiento de ideas que se producen en las mentes de los seres humanos y como un saber cuasi acabado que guiará y dirigirá desde fuera la acción. Reinterpretando desde las Ciencias Sociales y contextualizándola a su realidad, consideramos válidas las siguientes reflexiones:

... toda práctica humana viva hace irrupción en la teoría misma del conocimiento, proporcionando un criterio objetivo de la verdad: en tanto que ignoramos una ley natural, esa ley, existiendo y obrando al margen y fuera de nuestro conocimiento, nos hace esclavos de la “ciega necesidad”. Tan pronto como conocemos esa ley, que acciona (...) independientemente de nuestra voluntad y de nuestra conciencia, nos hacemos dueños de la naturaleza. El dominio de la naturaleza, que se manifiesta en la práctica de la humanidad, es el resultado del reflejo objetivo y veraz, en la cabeza del ser humano, de los fenómenos y de los procesos de la naturaleza y constituye la prueba de que dicho reflejo (dentro de los límites de lo que nos muestra la práctica) es una verdad objetiva, absoluta, eterna.^{xliv}

Una explicación, que no se sustente en las contradicciones que acontecen alrededor de las relaciones e interrelaciones de los sujetos en el proceso formativo es una **hipótesis utópica**, con pocas probabilidades de ser real. Sólo cuando ella se demuestra en esos predios y confirma su **validez**, logra la categoría de teoría, la cual, coincidente con Tecla^{xlvi}:

Representa un sistema de conceptos, categoría y leyes como reflejo objetivo de la realidad e indisolublemente ligada a la práctica. Representa una estructura compleja condicionada social e históricamente por lo que posee un carácter de clase. Sirve de guía para la transformación revolucionaria de la naturaleza y la sociedad.

En cuanto a la investigación educativa, se necesita de una perspectiva que sea, en primera instancia, caracterizadora y conceptualizadora; que en ese proceso los

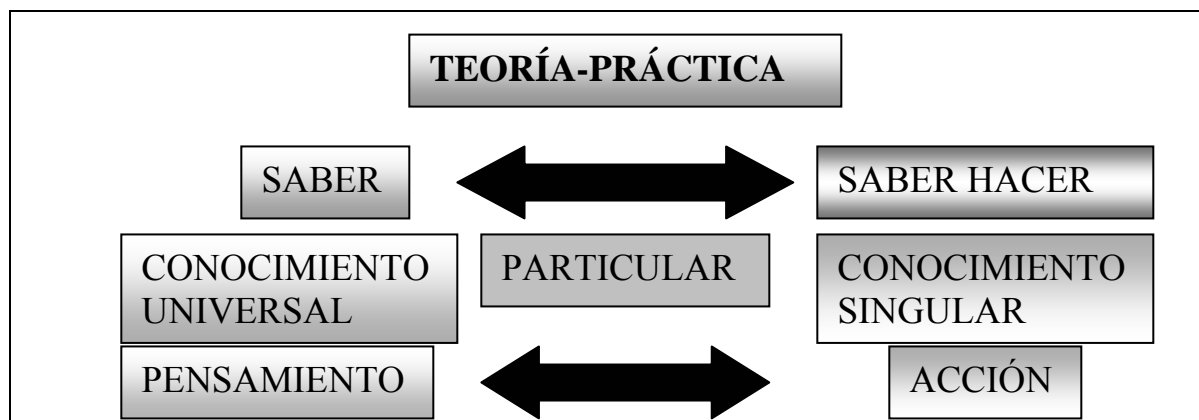
investigadores se asienten en los sujetos y en los procesos y relaciones en los cuales participan, para que el nuevo conocimiento que surja sea real, producto de una teoría cercana a sus necesidades, una **teoría práctica** sin dejar de ser científica.

Esta es la única manera en que esa elaboración intelectual puede suministrar un reto coherente a lo que acontece en la escuela genérica y particular; práctica que al mismo tiempo enriquece, su teoría y a la vez la limita, pues no logrará agotar todas las potencialidades teóricas.

Ella también contiene elementos que son irrealizables en determinado momento aunque no sean desacertados, e.g. porque no están creadas las condiciones objetivas y subjetivas necesarias de acuerdo con el avance científico-técnico y la preparación real de los sujetos en un momento de su desarrollo y evolución, o bien en ocasiones, aún existiendo las condiciones, ella no es interpretada, asimilada y como consecuencia ejecutada. En el primer caso, la teoría debe reorientarse si no es posible crear tales ambientes o esperar a que ellos se creen para ser validadas; y en el segundo, capacitar a los que la materializan.

Si analizamos esta correspondencia todo presupone, en primer lugar, la interdependencia de pares que no pueden verse separados los unos de los otros: **cantidad-calidad, inducción-deducción, comprensión-acción-transformación etc.** (ver cuadro)

La relación entre teoría y práctica es revolucionaria porque es dialéctica, siendo esta el movimiento de las contradicciones a través de un proceso de negación interna entre términos que solo existen gracias a esa negación. En síntesis, la investigación educativa en la **transformación** y la **acción** parte de:



- Una teoría que postula el pensamiento problémico e hipotético desde etapas no propositivas (*no conscientizadas*) de búsqueda hasta lo propositivo y transformador (*conscientizadas*). Al contrario de lo que varias tendencias cualitativas sustentan, por ejemplo, sobre la inexistencia de hipótesis en casos concretos, sólo utilizamos como argumento que, el hecho de que algo no aparezca en su forma materializada, observable, no quiere decir que ello no exista. Por ejemplo, el ser humano es esa cantidad y calidad antes de poder ser aprehendido en su integralidad; es ser humano, desde que es engendrado, aunque no sea visible por la vía natural de los sentidos; luego, lo que sucede en realidad, con respecto a la hipótesis, es que ocasionalmente el propio investigador no posee la conciencia de que ella exista, sobre todo en las fases

más tempranas del proceso investigativo. Esa es, además, otra de las virtudes que nos otorgó la naturaleza, pues si reflexionáramos sobre todos los procesos que acontecen en nuestro cerebro poco pudiéramos disfrutar y modificar la realidad y la propia sociedad; de ahí su **TRANSVERSALIDAD**. Y mientras la teoría no ha sido validada ni ha manifestado su capacidad explicativa, sigue siendo hipótesis; puesto que la función esencial de la teoría científica es procurar una explicación integral, que proporcione la justificación y la negación dialéctica de lo descubierto con anterioridad. Ella permite otorgar un significado a un hecho cotidiano y convertirlo en un hecho científico, es decir, elaborado en función de ella misma.

Una teoría, con un efecto práctico, donde la "**generalización socializada**" cobre una nueva dimensión dirigida hacia los límites máximos que puedan ser receptores del conocimiento obtenido; y cada vez que esto suceda, la idea originada (tomada como invariante o constante) sea nuevamente re-creada en otras situaciones, contextos y actores.

En el principio se observa la riqueza del pensamiento y la acción para que ella ocupe el lugar que le corresponde como medio para transformar de la realidad educativa. Es imposible olvidar que la vinculación dialéctica entre la teoría y la práctica, como sustento del pensamiento y la obra marxista y martiana, es la única que libera a los sujetos de la investigación de caer en el subjetivismo y el dogmatismo.

Las relaciones entre sujetos.

SEGUNDO: La naturaleza del sujeto investigado hace que se le reconozca como fenómeno que interactúa con ---e influye en--- el sujeto investigador. Ambos se modifican a través de la interacción en ese proceso.

La absolutización de algunas tendencias socio-filosóficas ha dado lugar, durante años, a extremos que aún están presentes en los más diversos enfoques que tratan sobre la materialización del proceso del conocimiento. Esto ha creado la ilusión de una objetividad sin reconocer también la existencia de los factores subjetivos, sobre los cuales se sitúan los actores y receptores de la educación con su cultura, sus aspiraciones y necesidades, entre otras.

Ejemplo de ello, como imaginario de la metodología, ha sido la propia definición, concepción y desarrollo del **experimento** en el transcurso de la historia de la investigación educativa, el que ha contribuido a la creencia de una extrema objetividad, ponderando una relación donde el investigador, en supuestas condiciones de "laboratorio", "pureza" e "idoneidad", modificaba, variaba y trasmutaba su "**objeto**". Sin embargo coincidimos con Engels^{xlvi} al no olvidar que "**la acción mutua es la verdadera causa finalis de las cosas.**"

A partir de esa reflexión es evidente que la educación no depende sólo de la simple utilización de una metodología con la consecuente aplicación de sus métodos y técnicas, si toda ella no cuenta con la comprensión **singular y activa** de los sujetos participantes, como principio humanista, elemento de juicio válido también para lograr una dirección científica de la educación. La producción y reproducción de la vida material y espiritual es de hecho consciente-activa y transformadora.

El principio asume como condición la necesidad de tener en cuenta y focalizar en la investigación el papel activo que asumen los seres humanos en la producción y reproducción de la cultura universal y particular en los marcos del proceso formativo, así como el de considerar los sujetos investigados como centro de atención de los procesos transformadores de esa realidad.

Los retos de la investigación educativa en los albores del nuevo milenio.

TERCERO: La investigación pedagógica debe responder a los retos actuales y necesarios que demanda la educación con el fin de preparar los educandos para enfrentarse exitosamente a los desafíos del mundo contemporáneo.

Podemos expresar los siguientes que se constituyen en **generalizaciones macrotemáticas** actuales y críticas, vinculadas al objetivo supremo de la investigación en esta área que es el relacionado con la elevación del ser humano. Ellos son:

- En una vertiente de estudio asentada en tres componentes claves para el desarrollo del pensamiento y la actuación transformadora del ser humano en su contexto: a) en un sistema que le permita integrar conocimientos a través de los mejores **valores** acumulados por la humanidad, b) que incorpore en su actuación **habilidades universales** para su desempeño, y c) que sea capaz de **comprender que el mundo se sustenta en una interrelación, integralidad e interdependencia dialéctica** (sistema categorial y conceptual específico).
- En una vertiente transformadora, desarrolladora y creativa del aprendizaje basada en estrategias destinadas a enseñar a aprender, aprender a convivir, a respetar, etc., y aprender para enseñar (importante en nuestro contexto), puesto que todo hombre o mujer, por necesidad y formación, trasmite conocimientos en sus relaciones sociales y productivas, vb. las relaciones familiares.
- En una vertiente sustentada en el currículum, concebido en su integralidad y en desarrollo continuo donde sean validadas sistemáticamente las **hipótesis de la sociedad** y la educación que surge de ella.
- En el control y la evaluación de los objetivos del proceso formativo **como prácticas éticas comprometidas con la formación de valores humanos, capacidades, conocimientos, hábitos y habilidades**, etc. cuyos resultados sean tomados como puntos de referencia y sus instrumentos perfeccionados, por la vía científica, para insertarlos sistemáticamente en un proceso continuo de registro y transformación.
- En los sujetos que interactúan en el proceso formativo, como resortes para el desarrollo de una **“cultura general”**.
- En el entorno familiar, comunitario y social como referentes para el desarrollo multilateral del sujeto y con los cuales él está indisolublemente ligado e influido.
- En la **profesionalidad** docente, como una consecuencia fundamental de la incorporación de la actitud y la actividad científica a su labor.

Estas temáticas expresan que la investigación educativa debe ser juzgada no sólo por cómo ella influye en la mentalidad de los seres humanos en un espacio vital para su

desarrollo; sino también y simultáneamente y esencialmente por lo que ellos pueden aportar a la transformación universal y particular de la educación misma.

El principio refleja la *vertiente axiológica* del proceso investigativo al considerar los planos críticos y “*actuales*” del proceso formativo que deben ser objeto de atención y perfeccionamiento, como acción y reacción, en los albores de un milenio caracterizado por la complejidad globalizante y neoliberal del mundo en el cual vivimos.

Su dimensión política e ideológica.

CUARTO: La educación es un fenómeno social y, como tal, su investigación tiene una dimensión política e ideológica.

La Pedagogía como ciencia, y toda la investigación que se haga en su nombre, no deben ser concebidas fuera de las ideologías y de los status políticos en las cuales ellas se materializan puesto que el ser humano consciente o inconscientemente *nunca estará situado fuera de lo que él mismo, su pensamiento, ha creado y es portador.*

Esas realidades son las únicas que permiten llegar a formular problemas científicos y vislumbrar las soluciones en contextos temporales y espaciales concretos, como punto de partida que, en última instancia, develan o definen las variables contextuales que se tendrán en cuenta para establecer relaciones y diferencias más objetivas entre lo particular y el todo (lo universal-singular pedagógico).

Su dimensión política significa que ella debe responder a los intereses estaduales en tanto, como el nuestro, en él encuentran expresión los intereses y relaciones esenciales de la mayoría.

C. Marx fue uno de los primeros en comprender de manera política la educación, ya que en tanto instrumento del Estado y en su carácter de unidad superestructural, ella está influida y condicionada por los sectores dominantes y como resultado, agregamos, su investigación:

Las ideas de la clase dominante son las ideas dominantes en cada época; o, dicho en otros términos, la clase que ejerce el poder material dominante en la sociedad, es al mismo tiempo su poder “espiritual” dominante.^{xlviii}

Entonces, si bien la educación produce y difunde bienes simbólicos, la investigación que de ella se deriva también **reproduce** sus ideas en cada contexto. Si, la educación **rezuma política**, como expresaba Freire^{xlix}, la investigación es también toda política.

Lógicamente, la respuesta a los tantos cuestionamientos que surgen pasa por el compromiso político del que los hace; en este caso la calidad de los resultados científicos que se obtienen en materia pedagógica tiene que ver directamente con el grado de **compromiso político** del sujeto investigador. Es ingenuo suponer que la teoría elaborada, cualquiera que ella sea, no tiene una connotación de este tipo. Por eso se impone en el sujeto investigador varias preguntas al momento de enfrentar esa actividad **¿cómo contribuye la investigación que se realiza al desarrollo social concreto?, ¿qué hago como investigador?, ¿investigando lo que investigo a favor de quién lo hago?, ¿qué teoría o teorías dan respuestas a esa transformación contextualizada?**

Muchos científicos honestos de algunos países capitalistas desarrollados, al decir de A. Hart¹, cuando oyen decir que el marxismo politiza al científico, le temen a esas ideas,

creyendo que la ciencia no tiene nada que ver con la política. Pero cuando los marxistas hablan de politizar a los científicos quieren decir que estos deben tomar conciencia de un hecho, *que la ciencia influye siempre sobre el desarrollo económico, social y cultural en su sentido más amplio, ya sea para acelerarlo o para deformarlo.*

El carácter político de la investigación educativa expresa diáfanoamente lo imposible que resulta transformar la educación sin transformar paralelamente la sociedad en que ella se inserta y de la cual es a su vez expresión, lo que fundamenta la necesidad del compromiso sociopolítico de los sujetos investigadores con la transformación global de la sociedad. Pensar en ella como algo independiente de la ciencia que le da origen, divorciada del mundo real, lleva a reducirla en una actividad carente de valores o a convertirla en un inventario de métodos, técnicas y concepciones **hermenéuticas**. Freire^{li} señalaba al respecto:

... se olvidan de que las fuerzas que dan forma a la educación en pos de su autoperpetuación no permitirán que la educación actuase en su contra. Por eso toda transformación radical y profunda de un sistema educativo solo puede producirse cuando la sociedad misma se encuentra también radicalmente transformada.

Tomando como base la XI Tesis sobre Feuerbach de Marx, entonces debemos reafirmar que los docentes hoy en día deben llegar a convertirse en **profesionales transformadores**, comprometidos con la transformación de su realidad formativa. Por ello, para ser coherentes con el principio enunciado, reseñamos al menos dos niveles entrelazados entre sí de compromiso político de la investigación educativa:

- ***La lucha por la transformación socioeducativa y política de la sociedad.***
- ***La transformación política de los sujetos que interactúan en el proceso formativo para convertir la escuela en el centro cultural de mayor importancia en la comunidad intentando superar las barreras subjetivas que aún se imponen en detrimento de la transformación política y social.***

La ideología, por su parte, no significa lo subjetivo opuesto a lo objetivo. Es un hecho social que es justamente producido por las relaciones que los seres humanos establecen. No es tampoco un cúmulo de ideas falsas que afectan la ciencia, más una cierta manera de producción de ideas por la sociedad. De ahí que posea razones para surgir y conservarse ya que no es un acumulado de ideas falsas que perjudican la ciencia (la enriquecen), más bien es una manera de producción de ideas por la sociedad en contextos determinados.

Tampoco ella es un proceso subjetivo consciente, sino más bien subjetivo y objetivo involuntario producido por las condiciones objetivas de la existencia social de las personas y de las relaciones que se establecen.

En la ciencia, sobre todo sociales, surgen ideas en ocasiones que parecen ser el resultado de la pura elaboración intelectual sin una “supuesta” conexión con las condiciones sociales e históricas. Sin embargo, tales ideas son en verdad expresiones de esas condiciones reales. Con ellas se pretende en ocasiones explicar la realidad, sin darnos cuenta que son esas ideas las que necesitan ser explicadas por las condiciones sociales e históricas, por la realidad. De hecho, toda ciencia, incluso exacta, tiene un **fin social** y al margen de esas condiciones ellas no pueden existir.

En lo específico del tema, para que sea, en su real dimensión, una investigación pedagógica contextualizada, es necesario que sea el resultado de una política e ideología científicamente conducida y fundamentada. No en vano, y así lo ha demostrado la historia, las teorías tienen su surgimiento de una manera directa o indirecta, como acción y reacción a los estadios de desarrollo socioeconómico y político particulares y como reflejo de una ideología dominante.

El principio sustenta el estrecho vínculo que existe entre el proceso investigativo y las condiciones ideológicas y políticas dominantes lo cual la contextualiza allí donde él tiene lugar.

En ese sentido la investigación educativa se encuentra explícitamente mediada por la práctica y las relaciones de los sujetos del proceso formativo, los valores humanos y sociales, la teoría que la fundamenta, la "actualidad" de lo que se investiga, el enfoque que representa, la política y la ideología que la sustenta que no son más que un enriquecimiento de la PTM predominante.

CONCLUSIONES:

El desarrollo de la investigación educativa ha llegado a un extremo en el que precisa delimitar su postura como reflejo de una Ciencia contextualizada; de ahí que se imponga, como necesidad, salir, aunque polémicamente, de los cánones de la imparcialidad intelectual y científica, de la mera descripción, o de la contemplación.

El presente es un momento de proliferación y florecimiento de la inteligencia, de una amplia diversidad metodológica en el plano científico; sin embargo, el hecho no está en frisar los extremos o permanecer en volubilidades intermedias que puedan desvirtuar la esencia del todo y de la realidad.

Como el lenguaje es una condición para la expresión del pensamiento hemos dedicado, a lo largo del estudio, espacios para la definición, redefinición, re-creación o ampliación de algunos conceptos, que si bien han tenido una amplia utilización en el campo de la investigación científica, ellos llevan en lo inmanente una forma de reflejar el mundo y en consecuencia desplegarse ante él; y de concebir en una ciencia específica su razón de ser y su foco de atención, que en el caso concreto es el ser humano, expresión más acabada de todo lo que la naturaleza y la sociedad han creado en su evolución.

Por esa razón, para que su actuación sea consecuente, no basta con que lo que se genera esté inmerso en su pensamiento, también es preciso que, en todo momento, sea concretado en la acción y en el lenguaje.

De ahí que hayamos considerado pertinente desandar los caminos de la investigación y de los variados enfoques que fundamentan su uso en la actualidad. Del mismo modo hemos tratado de argumentar (la "**transformación** en la **acción**" como un enfoque más que presentamos) un **modo de pensar y materializar la disciplina en un contexto singular** como es la educación cubana, lo que trajo consigo valorar y en consecuencia fundamentarla desde la perspectiva de lo que actualmente, desde lo filosófico y lo valorativo, debemos entender por *investigación educativa*.

Como se ha podido observar, uno de los propósitos implícitos del artículo que se presenta ha estado dirigido a evitar las incertidumbres, indefiniciones e indecisiones que comúnmente vemos en un número significativo de sujetos investigadores; y por lo tanto hemos tratado de evitar posturas conciliatorias, eclécticas que sólo hacen enredar aún más la madeja de la problemática que se aborda. Por ejemplo, es común reconocer en los diseños teórico-metodológicos expresiones tales como: “...*de la metodología cualitativa fueron utilizadas la observación participativa e historiales de vida, y de la cuantitativa, el experimento pedagógico...*”, expresando más adelante en lo que corresponde a su base metodológica “... *la tesis se asienta en los postulados del materialismo dialéctico e histórico...*”^{lii}

Nada más contradictorio pues el enfoque que proponemos es, en esencia, una síntesis dialéctica cuantitativa y cualitativa, de la teoría y la práctica, etc., y, por el carácter integrador de su disciplina tal delimitación de técnicas o métodos de uno u otro enfoque va en contra de la propia lógica de unidad que ella logra para comprobar científicamente sus aspiraciones y resultados. Por lo tanto, lo válido entonces sería hablar de tales métodos y técnicas como partes de un todo que es la *investigación educativa* como reflejo de una concepción filosófica determinada.

Hemos pretendido que el trabajo desplegado refleje el esfuerzo (como propósito implícito) de la fundamentación desarrollada. Sugerimos a los que lean estas ideas que se sitúen en las condiciones de nuestra particularidad y que retrocedan en su contenido tantas veces como sea necesario para valorar, profundizar, analizar y criticar desde una perspectiva dialéctico-materialista y humanista, esencia del pensamiento cubano actual.

Si hemos de arribar a una conclusión lógica sobre la investigación pedagógica en las condiciones particulares de la República de Cuba, podemos decir que su esencia, su fundamento se encuentra centrado en el ser humano, sus relaciones y procesos en los que interviene, principio y fin de las contradicciones del pensamiento científico. Fuera de él, en la ciencia concreta, no deben surgir otras.

La evidencia de que en cualquiera de los componentes del proceso formativo existen crisis, sólo es privativa del ser humano; y la certeza de que lo que ha aportado la ciencia es válido, también se ratifica en él, máxima aspiración de las Ciencias Pedagógicas en lo específico del estudio.

Es posible aseverar, además, que numerosos enfoques que han existido y existen en la investigación educativa, aunque supuestamente explican su interés en el sujeto, esto realmente no es así. Su énfasis, implícita o explícitamente, ha estado en el descubrimiento, la descripción o la obtención de un conocimiento (inconcluso) etc., por parte del investigador, siendo la *transformación*, cuando ella existe, un medio para alimentar su ego, más que un fin sustentado en la práctica para el logro de los propósitos aquí declarados.

He ahí, **conscientemente**, el enfoque dialéctico-materialista y humanista que hemos querido otorgar como una alternativa más a la investigación en este campo de las Ciencias Sociales.

CITAS Y REFERENCIAS

- ⁱ BOURDIEU, P. ET. AL. (1970) El oficio del sociólogo. presupuestos epistemológicos. Buenos Aires. Ed. Siglo XXI.
- ⁱⁱ MARX, C. & F. ENGELS. (1973) Obras Escogidas. Moscú. Ed. Progreso. T3. p. 213
- ⁱⁱⁱ MARX, C. & F. ENGELS. (1973) op.cit
- ^{iv} LENIN, V.I. (1988)Obras Completas. Moscú. Ed. Progreso. T.38, p.161
- ^v ENGELS, F. (1982) Dialéctica de la Naturaleza. La Habana. Ed. de Ciencias Sociales.
- ^{vi} LENIN, V.I. (1990). Materialismo y empiriocriticismo. La Habana. Ed. Pueblo y Educación, p.94.
- ^{vii} MARX, C. & F. ENGELS. (1973) op.cit. T1, p.7-8.
- ^{viii} HART, A. (1995) Ciencia y conciencia: una síntesis necesaria. Patria. revista Histórico-cultural del Periódico Granma. La Habana, Cuba. Año1, No2. 10:12, marzo-abril, p.10.
- ^{ix} idem, p.10-11
- ^x MARTÍ, J. (1975) Obras Completas. La Habana. Ed. de Ciencias Sociales. T5, p.102.
- ^{xi} loc.cit
- ^{xii} Idem T9, p.87
- ^{xiii} Idem T21, p.54
- ^{xiv} ibidem, p.55
- ^{xv} Idem T7, p.156
- ^{xvi} Idem T4, p. 278
- ^{xvii} Idem T7, p.97
- ^{xviii} Idem T21, p.398
- ^{xix} Idem T11, p.86
- ^{xx} Idem T8, p.27
- ^{xxi} Idem T8, pp. 89,186
- ^{xxii} Idem pp. 429-430
- ^{xxiii} Idem T4, p.279
- ^{xxiv} Idem T8, p.407
- ^{xxv} loc. cit
- ^{xxvi} loc. cit
- ^{xxvii} Idem p.224

xxviii Idem p.232

xxix Idem p.250

xxx Idem T.4, p.275

xxxi Idem T7, p.22

xxxii Idem, p.97

xxxiii Idem T6, p.18

xxxiv Idem T4, p.270

xxxv HART, A. (1995) op.cit

xxxvi MARX, C. (1979) La Ideología Alemana, México, Ed. Grijalbo, p.4.

xxxvii MARX, C. & F. ENGELS. (1973) op.cit T1, p.9

xxxviii FROMM, E. (1994) El Concepto de Hombre en Marx, México, Ed. FCE., p. 15.

xxxix THORNDIKE, E. L. (1932) The Fundamentals of Learning. Columbia New York. University Teachers College.

^{xl} CF. BEST, J. (1972) Cómo investigar en educación. Madrid. Ed. Morata, p.6-7 la define como “... *un proceso formal, sistemático e intensivo en el cual se aplica el método científico de análisis*. Por su parte TRAVERS, L. (1979) Introducción a la investigación educacional. Buenos Aires. Ed. Paidós, p.3 refiere que es “...*una actividad dirigida al desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos científicos acerca de los hechos que interesan a los educadores*.” KELLINGER, (1985) Investigación del comportamiento. México. Ed. Interamericana. p.13 por su parte lo señala como una actividad “... *sistemática, controlada, empírica y crítica, de proposiciones hipotéticas acerca de las presuntas relaciones entre fenómenos naturales*.” Para HAYMAN, S. (1979) Investigación en educación. Buenos Aires. Ed. Paidós, p.32 es “... *el propósito consiste en comprender, explicar, predecir, y en cierta medida, controlar la conducta humana*.” GARCÍA HOZ, A. (1975) Principios de la pedagogía sistemática. Madrid. Ed. RIALP, p.96 lo concibe como el estudio de “...*cualquier cuestión pedagógica que puede ser objeto de experiencia dentro de la Pedagogía Experimental*.” Otra definición está relacionada con la de “...*conjunto sistemático de conocimientos acerca de la metodología científica aplicada a la investigación educativa de carácter empírico*.” CANALES, A. (1986) Metodología de la investigación. Madrid. Ed. Limusa, p.58 añade a la de Best de que es “...*posible decir que la investigación es el estudio sistemático, empírico, reflexivo y crítico de proposiciones hipotéticas sobre supuestas relaciones que existen entre fenómenos naturales. Permite descubrir nuevos hechos o datos en cualquier campo del conocimiento humano*.” Con la anterior definición coincide LUENGO, E. (1991) op. cit, p.21; MALINOWSKI, B. (1978) Los argonautas del Pacífico Occidental. Barcelona, Ed. Península, p.96 expresa que “...*consiste en investigar todos los detalles observados y extraer la síntesis sociológica a partir de todos los síntomas de diversa índole y descubrir qué cosas son las constantes y significativas y cuales accidentales*...”.

^{xli} ASTI VERA A. (1973) Metodología de la investigación. Buenos Aires. Ed. Kapelusz, p.18.

-
- ^{xlii} ROSENTAL, M Y P. IUDIN. (1981) Diccionario Filosófico. La Habana. Ed. Revolucionaria, p.374.
- ^{xliii} MARX, C. & F. ENGELS. (1973) op. cit. T1, p.7
- ^{xliv} MACHADO RAMÍREZ, E. F. (2005). Transformación-acción e investigación educativa. En: De la Herrán, A. (Ed.); Hashimoto, E. & Machado, E. Investigar en educación: fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas. España, Editorial Dilex.
- ^{xl v} LENIN, V.I. (1990). Materialismo y empiriocriticismo. La Habana. Ed. Pueblo y Educación, p.180.
- ^{xlvi} TECLA JIMÉNEZ ALFREDO Y ALBERTO GARZA R. (1974) Teoría, métodos y técnicas en la investigación, Ed. Cultura popular, p.15.
- ^{xl vii} ENGELS, F. (1982) op.cit., p.196
- ^{xl viii} Marx, C. & F. Engels (1980). Correspondencia. La Habana, Ed. Política, p.50
- ^{xl ix} FREIRE, P. (1990) La naturaleza política de la educación. Barcelona. Ed. Paidós, p.198.
- ¹ HART, A. (1964) La educación en la revolución. Cuba Socialista (La Habana/Cuba) Año IV. No.32. Tomo IX, abril, pp.1-21, p.6.
- ^{li} FREIRE, P. (1990) op. cit., p.168
- ^{lii} Resultados de la revisión de tesis de maestría y doctorado.