



INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: UNA REFLEXIÓN CRÍTICA

Fecha de recepción: 22 - 07 - 2002

Fecha de aceptación: 02- 09 - 2002

MARÍA SILVIA VIVANCO DE URIBE

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL SIMÓN RODRÍGUEZ

Resumen

Este artículo constituye una aproximación reflexiva al estudio de la investigación educativa en el ámbito universitario desde una perspectiva crítica - humanista, teniendo como basamento la Teoría Crítica en general y la teoría de los Intereses Constitutivos del saber de Habermas, en particular. El conjunto de reflexiones que se presentan ofrece una visión de la relación entre la investigación, los currícula y los intereses de los investigadores. Se pretende orientar al lector hacia una temática de interés ofreciendo una perspectiva del deber ser de la investigación educativa en el seno universitario, dejando puertas abiertas a discusiones posteriores.

Palabras clave: investigación educativa, teoría crítica, reflexión, teoría de los intereses constitutivos del saber, currículo.

Abstract EDUCATIONAL RESEARCH: A CRITICAL REFLECTION

This paper is a reflection on educational research in the university context from a critical, humanist perspective based on critical theory in general and the theory of the constituent interests of knowledge of Habermas in particular. The resulting set of considerations give an overview of the relationship between research, curriculum and the interests of the researchers. The aim is to give the reader an idea of what educational research in the university should be, leaving ample scope for subsequent discussion.

Key words: educational research, critical theory, reflection, theory of the constituent interests of knowledge, curriculum.



Un encuentro reflexivo con la teoría

hablar sobre ciencia, universidad, investigación, en un contexto histórico de comienzos del siglo XXI, significa remontar ayer con miras de prospectiva, de análisis teóricos con reflexiones críticas, de propuestas innovadoras, todo ello impregnado con un gran cargamento de esperanzas en el hacer académico-investigativo.

Finalizando el S XIX y a comienzos del S XX, se desarrolla un cuestionamiento a las ciencias, en el sentido que las mismas estaban constituyendo una fuente de verdad única, incuestionable e inobjetable, más aún, consideradas como el único medio para acceder al conocimiento cierto, ubicándose como omnipresente, demostrando así que la contradicción que aparentemente la ciencia había pretendido superar, se encontraba presente y que la misma debía ser revisada, criticada, reflexionada y superada.

Cuestionamientos provenientes de la Teoría Crítica y de la Ciencia Social Crítica demostraron la existencia de la ciencia como ideología, es decir, develaron los logros y las limitaciones de las posturas del pensamiento científico de la época para comprobar que la ciencia devino en lo que trató de superar (una ideología), esto es, en la perversión de la reflexión, en la consagración del abismo entre filosofía y ciencia, en la reducción de la razón práctica a mera razón técnica o razón instrumental, en la ideologización de la ciencia y de la técnica una vez desvinculadas del sujeto y del ámbito histórico-social, y, por último, en la concepción de la racionalidad como algo acabado y definitivo, además de considerar el hecho de limitar el fin del pensamiento crítico mediante la norma científicista, considerando así que la ciencia legitimaba la acción social aportando hechos objetivos que justificasen la acción. Esta es una forma de objetivismo carente de valores, de críticas, de reflexión sobre el pensar y el hacer.

Se aspira a una teoría crítica comprometida con la praxis, que no renuncia a la humanidad y que, por tanto, no admite una separación entre acción y pensamiento, que denota la preocupación de los teóricos prácticos por rescatar las ciencias sociales del dominio de las ciencias naturales conservando las preocupaciones de la filosofía de lo práctico, en correspondencia con las cualidades y valores inherentes a la vida humana. Es decir, que trata

de dilucidar la relación, según Habermas, entre lo prácticamente necesario y al mismo tiempo objetivamente posible.

Pero, más aún, queda esclarecida la preocupación de la Teoría Crítica por convertirse en un aspecto de la praxis social comprometida con hacer posible una sociedad mejor, productora de cambios sociales, que son al mismo tiempo cambios históricos. Una teoría que se convierta en una crítica de la sociedad, dirigida a promover una sociedad nueva donde los hombres sean dueños de su propio destino.

Habermas propone una serie de reconsideraciones de la Teoría Crítica dándole, según Perlini, (1961 p.150) una orientación hacia la sociología y en las que la filosofía de su pensamiento tienda a “traducirse en compromiso crítico operante como correctivo dentro de la ciencia ... es decir, la filosofía debe actuar como autocrítica de la razón científica” en la cual actualiza tanto la conciencia histórica como la autorreflexión crítica, la conexión de la racionalidad con la discursividad y el significado en el marco de su relación con la vida, la relación interpersonal y la acción comunicativa y los intereses cognitivos o constitutivos del saber.

Haciendo una proyección de la Teoría Social Crítica al proceso de investigación se podrían resumir algunos considerandos o premisas fundamentales, a saber:

- 1.- Rechazo de las nociones positivistas de racionalidad, objetividad y verdad.
- 2.- Concepción de la investigación como un proceso humano, social y político.
- 3.- Reivindicación del papel del sujeto, del dialogo intersubjetivo y de la transformación.
- 4.- Institución de procesos de autorreflexión que permitan distinguir entre ideas o interpretaciones ideológicamente distorsionadas de las que no lo están.
- 5.- Énfasis en el estudio de la transmisión del poder en el proceso de investigación educativa.
- 6.- Concepción de la investigación como un instrumento de transmisión ideológica, pero con posibilidad de que los sujetos se resistan e intervengan en el cambio social.
- 7.- La investigación como un espacio para la creación de nuevos elementos culturales y relaciones sociales a partir de las interpretaciones sociales de los participantes en la realidad investigada.
- 8.- Concebir al investigador como facilitador del proceso de investigación compartido, dinamizador de los procesos de cambio, y
- 9.- Concebir la investigación como un proceso de racionalidad dialéctica.

Teoría de intereses cognitivos o intereses constitutivos del saber

Habermas (1984) desarrolla la Teoría de los “intereses cognitivos” o “intereses constitutivos”, denominada de esta manera porque los mismos proporcionan la guía y la forma en que se constituye el saber de acuerdo con las diferentes actividades humanas, es decir, se trata de una teoría sobre los intereses humanos cognitivos fundamentales que influyen en la forma de constituir o construir el conocimiento. Para el autor antes mencionado, toda acción y conocimiento humano están impregnados de intereses que responden a una cultura y a un momento histórico determinado. Concibe el interés como “el placer que asociamos con la existencia de un objeto o acción” (Ibíd.:1972 p.198), concepción compartida por Roderik (1986 p.51), citado por Ewert (1991 p.5), cuando dice: “el conocimiento tiene raíces históricas y sociales, y está sujeto a intereses”.

Si interés se asocia con placer de la especie humana, para Habermas este placer está asociado con la racionalidad, la cual constituye el interés fundamental de la especie humana. Esto significa, según Grundy, (1998 p. 25) que “los intereses son orientaciones fundamentales de la especie humana y los intereses puros son orientaciones fundamentales, racionales”. Dicha afirmación podría devenir en una reflexión sobre lo “puro de la racionalidad”, la cual, para mi entender, no solo sobrepasa la concepción última o primera de lo puro, sino que se refiere a algo en constante devenir, que contribuye a su pureza y más aún, siguiendo a Habermas, la racionalidad representa el interés por la conservación y preservación de la especie cuando dice “la preservación de la vida se enraza en la vida organizada mediante el conocimiento (así como por la acción)” (1972 p.21).

En el mismo orden de ideas, Carr y Kemmis (1988 p.147) interpretando a Habermas dicen que “el saber es un resultado de la actividad humana motivada por necesidades naturales e intereses”. Así, para Habermas, estos llamados “intereses constitutivos de saberes”, son cuasi trascendentales o a “priori”, en el sentido de que son presupuestos en todo acto cognoscitivo, por lo cual, se convierten en los modos posibles de pensamiento, sobre los cuales se construye la realidad y se actúa sobre ella.

Todo lo anterior significa que, para Habermas, el saber no puede ser producto de una mente “pura” o “neutra”, alejada de las preocupaciones o intereses que las personas han ido desarrollando a partir de sus necesidades y de las condiciones históricas y sociales en las que se desarrollan. Los intereses rectores del conocimiento, en la exposición de Habermas, configuran lo que podríamos denominar un

marco trascendental de la investigación: constituyen focos de orientación a partir de los cuales se establecen vínculos efectuales entre la actividad teórica y el mundo vital en su concreción práctica, técnica o emancipatoria.

Integración currículum y proceso de investigación

Con base en estos postulados anteriormente descritos, se puede hacer, una integración entre los planteamientos de Grundy (1998), quien desarrolla sobre la base de la teoría expuesta, tres tipos de currícula, y las categorías del proceso de investigación, en función de las reglas metodológicas e intereses que guían el conocimiento.

Esto es:

1.- Existe un currículum basado en el interés técnico, orientado por el Positivismo, con un diseño sustentado en reglas y fundamentos empíricos, en el cual, el proceso de investigación o generación de conocimientos está determinado por las “ciencias empírico-analíticas”, dominado por la experimentación y la objetividad, y cuya finalidad es producir un conocimiento nomológico, estas ciencias desarrollan sus teorías en una autocomprensión que instaura, al decir de Habermas, “...una continuidad con los comienzos del pensar filosófico: éste y aquéllas se comprometen a una actitud teórica, que libera de la conexión dogmática y de la enojosa influencia de los intereses naturales de la vida; y coinciden en el propósito cosmológico de describir teóricamente el universo en su ordenación conforme a leyes, tal y como es.” (pp. 161-162);

2.- Un currículum a partir del interés práctico, que corresponde con el modelo de currículum de proceso de Stenhouse y colaboradores(1982), citado por Grundy, S. (1998), en el cual se valoriza el proceso de interacción del sujeto con su medio, dominado por la comprensión del significado de los hechos, con un gran peso en el juicio del docente. En este modelo curricular, el proceso de investigación está determinado por las ciencias histórico-hermenéuticas, o interpretativas, y la subjetividad, cuya finalidad es la comprensión interpretativa de las configuraciones simbólicas, y cuyo ámbito es la esfera de las cosas perecederas, sin embargo, comparten con las ciencias empírico-analíticas la conciencia del método: describir desde la actitud teórica una realidad estructurada;

En los dos tipos de currícula descritos se denota la influencia o el sello del positivismo en el proceso investigativo, ya que en ambos se evidencia, según Habermas, “psicológicamente, el compromiso incondicional con la teoría y, epistemológicamente, la separación del conocimiento respecto del interés” (p.162),

3.- Un currículum a partir de un interés emancipador, donde el proceso de aprendizaje se basa en la construcción dialéctica - crítica del saber a partir de procesos de autorreflexión, de libertad y autonomía racional, “con la pretensión práctica de reorientar racionalmente la acción social” Habermas (1970 p.359).

Como representante de este tipo de currículum se encuentra el gran educador brasileño Paulo Freire. Aquí, el proceso de investigación se basa en las ciencias críticas que tienen por objetivo que el participante sea libre, autónomo, reflexivo, capaz de discernir sobre proposiciones ideológicamente deformadas de la realidad y, en consecuencia, actuar sobre ellas en un proceso de cambio o transformación social guiado por los principios de justicia, equidad y esperanza social.

En las ciencias críticas se alcanza el interés cognitivo emancipatorio mediante la autorreflexión, o la reflexión crítica apoyadas en una razón comprensiva, es decir, si se quiere hablar de un proceso de investigación emancipatorio, el mismo supone una relación recíproca entre autorreflexión y acción, una concepción de la investigación como una construcción social determinada por intereses humanos fundamentales que suponen conceptos del hombre y de su mundo.

La autorreflexión ayuda al sujeto a liberarse de los poderes normados y a tomar conciencia de la base natural del género humano, es decir, un interés de la razón en la emancipación, lo cual queda establecido cuando Habermas (1984) dice:

En el interés por la autonomía del yo, la razón se impone en la misma medida en que el acto de la razón como tal produce la libertad. La autorreflexión es a la vez intuición y emancipación, comprensión y liberación de la dependencia dogmática. (p. 177)

Sobre la relación currículum-investigación como respuesta al problema de la emancipación, existen algunas instituciones universitarias que han introducido cambios o reformas en sus diseños curriculares sustentados en el humanismo de Freire (1972), en la “teoría de los intereses constitutivos del conocimiento” de Habermas (1972) y en una teoría crítica de la enseñanza de Carr y Kemmis (1988). La orientación básica de esta reforma está dirigida hacia una concepción capaz de elaborar saberes y construcciones del pensamiento crítico-educativo, fundamentada en la visión de los hombres como seres libres y autorreflexivos.

Como una unidad de síntesis con los considerandos expuestos, es posible resaltar los aspectos generales que encierra la teoría de Habermas, en los siguientes términos, a saber:

1.- Una reflexión - crítica en relación con la ilusión

objetivista, según la cual el mundo se concibe como un conjunto de hechos independientes del sujeto cognoscente, que pueden ser medidos, controlados y predecibles.

2.- Una tematización de los marcos de referencia en los que se sitúan los diferentes tipos de enunciados teóricos.

3.- Una clasificación de los procesos de investigación en tres categorías que se distinguen por sus fines y estrategias cognitivas, y

4.- La conexión de las estrategias cognitivas con intereses cognitivos que tienen su base en la naturaleza humana de los seres humanos

Investigación e intereses constitutivos del saber

Investigación e intereses técnicos

Considerando los basamentos expuestos de la teoría habermasiana, queda claro que toda acción realizada por el hombre tiene sus raíces profundas en su naturaleza humana, social y política. Sin embargo, la razón en manos de Habermas, haciendo uso de sí misma, se despliega para convertirse en una metarazón, es decir, hace una revisión de lo que ella misma ha devenido en cada contexto; para ello, se sitúa en diferentes estadios del proceso del conocimiento humano caracterizados por un tipo de ciencia dominante en cada período, tipificando la esencia de la misma sobre la base de la crítica de los fines y de las estrategias cognitivas predominantes en cada estadio.

Esto nos permite acercarnos al primer estadio, dominado por las ciencias “empírico-analíticas”, en las que se observa un predominio de las ciencias de la naturaleza, con una concepción del mundo objetivo, positivista o concreto, representadas éstas por las ciencias nomotéticas, las cuales se basan en información cuantitativa y buscan generalizar los conocimientos a través del establecimiento de leyes. Para ello cumplen las siguientes funciones:

1.-Describir los fenómenos estudiados, es decir, caracterizar las partes que los componen y la forma cómo funcionan.

2.-Explicar los fenómenos mediante leyes o relaciones causa-efecto.

3.-Predecir la ocurrencia de otros fenómenos a partir del conocimiento existente para su posterior control.

La investigación realizada bajo esta concepción de ciencia en el campo de la educación, especialmente en el nivel universitario, ha estado signada por una

proyección acrítica de las ciencias naturales, lo que desvirtúa la realidad social en su simple-complejidad, tratando de formular leyes que mecanizan el comportamiento humano y conciben al ser humano como un ser pasivo, receptivo, predecible y controlable, ajeno a su entorno socio-cultural e histórico.

Estas ciencias tienen sus fundamentos filosóficos en el empirismo y en el realismo. Ambas corrientes afirman la existencia de cosas reales independientes de la conciencia. La relación investigador-objeto de estudio, exige el uso de procedimientos técnicos y analíticos que reduzcan al máximo la intervención subjetiva del investigador en aras de la neutralidad y la objetividad de la ciencia. El conocimiento empírico se relaciona con la observación directa del fenómeno estudiado, sin embargo, las teorías y las hipótesis permiten observaciones indirectas. La realidad se divide en partes o en niveles que son abordados en forma independiente y considerados de distintos grados de complejidad. El objetivo último consiste en explicar los factores causales del fenómeno estudiado lo cual lleva al control técnico del fenómeno. El basamento epistemológico se encuentra en Augusto Comte y posteriormente en el Círculo de Viena. De acuerdo con Padrón (2000), el proyecto del Círculo estriba en conformar una filosofía científica. Las matemáticas (y la lógica), así como la física, son los dos grandes modelos a los que debe tender toda forma de discurso científico. El programa positivista de Comte en el siglo XIX debía ser culminado convirtiendo la biología, la psicología y la sociología en ciencias positivas.

El Círculo de Viena distinguió la ciencia de la metafísica basándose en un criterio epistemológico de significatividad cognoscitiva. Entre la multiplicidad de enunciados posibles, hay dos tipos propiamente científicos: las proposiciones analíticas o no contradictorias, y las que pueden ser confirmadas por la experiencia. Las primeras, recogen los enunciados de las matemáticas, de la lógica y, en general, de las ciencias formales. El positivismo lógico considera todas estas ciencias no empíricas o, si se quiere, estrictamente sintácticas. En cuanto a las ciencias que poseen un contenido empírico, todos y cada uno de sus enunciados han de ser confirmables, al menos en principio, por la experiencia.

Ahora bien, en relación con los planteamientos epistemológicos que fundamentan las ciencias empírico-analíticas en el campo de la investigación educativa, es posible visualizar la fase técnica de la educación y de la investigación basada en la ciencia aplicada, donde el objetivo primordial era el de evaluar la eficiencia en el logro de los objetivos establecidos.

Ewert (1991) sostiene al respecto que la perspectiva instrumental de la educación conduce “a la idea de que la educación puede mejorarse con la obtención de un mapa más completo de las relaciones causa y efecto en este proceso”, esto quiere decir, una educación como una técnica para impartir una instrucción y, por ende, una investigación que permitiera hacer más eficaces y eficientes esas técnicas en función de los fines establecidos.

La influencia de los conductistas en la educación y en la investigación causó gran impacto en el nivel universitario, convirtiéndose en la guía orientadora de los currícula y de las investigaciones. Ello permitió la separación de la investigación de la práctica de la educación, concibiéndose como materia curricular de Metodología de la investigación y no como un eje central e integrador de la educación.

Dado que el interés técnico representa una forma mecánica de la acción, la misma puede representarse siguiendo a Grundy (1998), en el siguiente esquema:

Figura 1
Las relaciones técnicas de ideas y acciones

Eidos orientador Resultado	Disposición	Acción
EIDOS PRODUCTO	TEKNÉ	POIETIKÉ
Hipótesis explicación	habilidad	metodología

Fuente: Grundy (1998 p.44)

Este enfoque lineal de proceso-producto aplicado con relativo éxito a las ciencias naturales, especialmente a la biología, cuando es proyectado a las ciencias sociales, y específicamente a la educación como base del proceso de investigación, comporta una serie de limitaciones básicas concernientes a aspectos tales como:

1.- Concepción de la realidad: en las ciencias naturales se observa, se manipula un “objeto” considerado único, acabado, rígido, neutro; se estudian sus partes por separado, se controlan las variables que lo determinan, se generalizan leyes para aplicarlas a todas las situaciones con las mismas características; en cambio, en las ciencias sociales la realidad es múltiple y única al mismo tiempo, es simple y es compleja, es inacabada, es incierta, está en constante proceso de transformación, cargada de valores, ética y política. Sin embargo, en esta concepción técnica de la investigación, la investigación educativa es

visualizada con los mismos parámetros que las ciencias naturales, por lo tanto, se trata de encasillarla, de estudiarla con esquemas rígidos de control de variables y de aislarla de su realidad.

2.- Relación sujeto-objeto de investigación: en las ciencias naturales el sujeto se concibe separado del objeto de investigación, debe ser objetivo, exento de valores subjetivos, neutro, en una relación vertical de dominio y de control, donde el sujeto es activo y el objeto pasivo. En las ciencias sociales el valor fundamental está dado por la relación intersubjetiva, dialógica entre sujetos. Mas, en la concepción técnica, prevalece en la investigación educativa una separación del sujeto con respecto al objeto de estudio, en la que se “cosifica” al otro, desprendiéndolo de toda su condición de ser humano con su riqueza emocional, cognitiva y afectiva.

3.-Intencionalidad del proceso investigativo: Se basa en el uso y aplicación de la denominada, por Habermas, (1984) “razón técnica o razón instrumental” en la cual interesa el análisis de los medios para lograr los fines determinados con la mayor eficacia y eficiencia, soslayando el valor moral y político presente en los fines de toda actividad humana. Predomina el interés técnico, es decir, el interés por el control y la predicción mediante la derivación de reglas que normalizan y regulan la intervención del investigador.

4.- Racionalidad del proceso investigativo: Es una racionalidad instrumental que, según Habermas, a pesar de las limitaciones que reporta se utiliza para todas las formas de conocimiento. Por otra parte, rechaza la posibilidad de que los valores puedan determinarse racionalmente. Sobre este último aspecto es muy importante el análisis hecho por Fischer (1980) citado por (Ewert p. 16), en el que argumenta “que el mejor curso de acción no es el curso más eficiente y efectivo para alcanzar los fines deseados. El mejor curso de acción es el que está respaldado por las mejores razones”. La racionalidad instrumental se traduce en la neutralidad valorativa de la investigación.

Investigación e intereses prácticos

Siguiendo la espiral del conocimiento de la teoría de Habermas, podemos situarnos en un segundo momento de la misma, el cual surge como una superación del anterior, esto es, una superación de un interés centrado en el control, hacia un interés centrado en la comprensión en aras de volver la mirada al Hombre como centro de un proceso cultural complejo.

Aquí, el lenguaje es el ‘locus’ del interés

práctico, a través del cual se desnuda la tradición cultural requerida por las ciencias hermenéuticas ocupadas de la relación entre el hombre y la sociedad. Estas ciencias tienen como interés principal informar sobre la acción humana mediante el entendimiento, la comprensión y la interpretación.

En este momento es pertinente recordar el concepto de práctica de Aristóteles, citado por Kemmis (1988 p. 64) como “una forma de razonamiento en la que las personas no pueden guiarse simplemente recurriendo a reglas (técnicas)”. Y el de juicio práctico (phrónesis) citado por Grundy (1998 p. 91) como “una disposición verdadera y razonada hacia la acción con respecto a cosas buenas o malas para los hombres”. Este último concepto enfatiza el aspecto moral de la acción, el cual no está presente en el conocimiento técnico. Así, el tipo de razonamiento práctico sobrepasa la consideración de medios-fines, ya que se centra en los hombres y en su capacidad de decidir el curso adecuado de la acción en las situaciones vividas, además de poseer una connotación moral. Tal como lo señala Gauthier (1969 p. 49) citado por Kemmis (1988) “ los problemas prácticos son problemas sobre los que hay que actuar... su solución se funda solamente en hacer algo”. En este mismo tenor, Hoffman (1987) resume el interés práctico del conocimiento en los siguientes términos:

La humanidad tiene un interés cognoscitivo práctico, un interés en el mantenimiento y la expansión de la comunicación, porque debemos comunicarnos mutuamente mediante la utilización del conocimiento en el contexto de instituciones gobernadas por reglas. Es práctico en el sentido en que clarifica las condiciones para la comunicación y la interacción. (p.235)

La orientación filosófica del interés práctico del conocimiento se fundamenta en la fenomenología, con una orientación básica hacia la comprensión e interpretación de los hechos y la acción. De ella se derivan las ciencias hermenéuticas e interpretativas, las cuales se oponen a la ciencia moderna o positiva cuya pretensión es la universalidad de la metodología científica. De este modo las ciencias del espíritu vienen a confluir con formas de la experiencia que quedan fuera de la ciencia: con la experiencia de la filosofía, con la del arte y con la de la misma historia. Son formas de experiencia en las que se expresa una verdad que no puede ser verificada con los medios de que dispone la llamada metodología científica.

Sobre las ciencias hermenéuticas, Habermas (1984) expresa:

...nos alumbran la realidad desde un punto de vista trascendental de las diversas formas fácticas de vida, dentro de cada una de las cuales la realidad se interpreta de forma diversa, según la gramática de concepción del mundo y de la acción...Aprehenden las interpretaciones de la realidad con vistas a la intersubjetividad posible (para una situación hermenéutica de partida dada) de un acuerdo orientador de la acción.

En este enfoque se desarrolla un conocimiento social producto de las interpretaciones cotidianas de la realidad social compartida en la sociedad. Cobran valor la experiencia cotidiana, el significado compartido, las representaciones sociales, los valores y la historia.

En contraste con el interés técnico, el interés del conocimiento práctico, basado en la interpretación, establece, de acuerdo con Carr y Kemmis (1986), que las acciones no pueden observarse en la misma forma que los objetos naturales. Ellas sólo pueden interpretarse en referencia a los motivos, intenciones o propósitos del actor al ejecutarlas. Identificar correctamente esos motivos e intenciones es comprender el “significado subjetivo” que la acción tiene para el actor (p. 88).

Sobre la base de los considerandos estudiados en el interés técnico, se pueden sistematizar lo concerniente al interés práctico:

1.- Concepción de la realidad: un mundo objetivo, cargado de significados, de representaciones sociales, valores, interacciones, intereses e intenciones complejas. Una realidad compleja, con determinaciones individuales, sociales, culturales, políticas, económicas, axiológicas, históricas, las cuales conforman una unidad en la diversidad, una complejidad simple. Esto se traduce en un proceso de investigación centrado en el hombre y en su medio real complejo, en sus acciones, en su hacer, sentir y pensar cotidiano. Las metas no son impuestas, los objetivos son compartidos. La investigación, entonces, se convierte en un proceso de toma de decisiones inteligente, en una práctica orientada por intenciones complejas, concentrado en el significado que los actores del proceso le otorgan a sus acciones. La investigación debe ser interpretativa y comprensiva para todos los actores que integran la red de relaciones en el contexto socio - ecológico.

2.- Relación sujeto-objeto: en el interés práctico, la acción entre sujetos está determinada por una interacción subjetiva con significados compartidos, a través de la deliberación o reflexión, por lo tanto, se

supera la dicotomía de sujeto-objeto, se supera la relación de dominación por una relación de compartir una acción conjunta con miras a la solución de problemas comunes. Se concibe al otro como un ser humano activo. El proceso investigativo se orienta a hacer interpretaciones de las circunstancias sociales y educativas en situaciones reales y a tomar decisiones inteligentes sobre la base de un razonamiento interpretativo y comprensivo.

3.- Intencionalidad de la investigación: está orientada por dos grandes intenciones, a saber, la interpretación y la comprensión de la acción humana. Ambas bajo la normativa o reglas del contexto social, orientadas hacia una interpretación auténtica para los actores involucrados que les permita una comunicación o comprensión significativa entre ellos.

4.- Racionalidad del proceso investigativo: se trata de una racionalidad comprensiva, de una lógica, al decir de Martínez (2001 p.65), “de la transformación y de la interdependencia, una lógica que sea sensible a esa complicada red dinámica de sucesos que constituyen nuestra realidad”. Se habla de una racionalidad múltiple que abarca los diversos aspectos del pensamiento.



Investigación e intereses emancipatorios o intereses de esperanza

Siguiendo el continuo dialéctico de superación y transformación constante, el devenir del conocimiento a través de la historia asume, según Habermas (1984), un nuevo momento caracterizado por los intereses denominados emancipatorios, y denominados por Freire (1993), intereses de la esperanza. Contiene elementos de crítica reflexiva sobre el hacer del hombre en su contexto socio-político para poder emerger de la dominación, alienación, dependencia y sometimiento a través de procesos de diálogos intersubjetivos, mediados por la participación, relación, liberación y esperanza.

Para Habermas, emancipación significa independencia de todo lo que está fuera del individuo, básicamente determinada por la autonomía y la responsabilidad a través, fundamentalmente, de un acto de autorreflexión, interna y compartida, orientada básicamente por ideales de justicia e igualdad o, al decir de Freire, de esperanza en el Hombre y en la humanidad.

En palabras del propio Habermas (1972):

En el interés por la autonomía del yo la razón se impone en la misma medida en que el acto de la razón como tal produce la libertad. La autorreflexión es a la vez intuición y emancipación, comprensión y liberación de la dependencia dogmática. El dogmatismo que la razón disuelve tanto analítica como prácticamente, es una falsa conciencia: es a la vez error y existencia no libre. (p. 208)

Diferentes autores, estudiosos del tema, nos acercan aún más a la acepción de intereses emancipatorios en los sujetos sociales desde perspectivas que se complementan y permiten enriquecer la concepción y comprensión del mismo:

Para Bullough y Goldstein (1984 p.144) los intereses emancipatorios se reflejan “en nuestro impulso por trascender, crecer y desarrollarnos”. Para Carr y Kemmis (1986 p.136) “en nuestro interés por la libertad y la autonomía de las relaciones”. Para Mezlrow (1981 p. 5), “en nuestro interés por el conocimiento personal a través de la reflexión, que conduce al conocimiento de cómo nuestro pasado influye nuestra situación actual”. Para Grundy (1998 p. 38) como “un interés fundamental por la emancipación y la potenciación para comprometerse en una acción autónoma que surge de intuiciones

auténticas, críticas, de la construcción social de la sociedad humana”, y para Mc Laren (1989 p. 208), es aquel que “nos ayuda a entender cómo las relaciones sociales son distorsionadas y manipuladas por las relaciones de poder y privilegios”, lo cual permitiría, según el mismo autor, desarrollar las condiciones que propicien la transformación de la irracionalidad, la dominación y la opresión a través de una acción (investigativa) que sea deliberada, colectiva y orientada hacia la justicia y la igualdad social.

Este interés del conocimiento significa una concepción del proceso de investigación donde el investigador debe asumirse como sujeto que es capaz de conocer y que quiere conocer con otro sujeto, igualmente capaz de conocer, y entre los dos posibilitar la tarea de ambos: el conocimiento compartido, consensuado, autónomo y responsable. Todo ello integrado en una perspectiva histórico-social y política.

El interés emancipatorio se basa en la autorreflexión crítica, concepto fundamental dentro de la teoría de los intereses constitutivos del saber, ya que a partir del acto de autorreflexión, el sujeto se aprehende a sí mismo como fuente de conciencia y como fuente del mundo. En este acto se combinan razón e interés, al decir de Habermas (1984 p. 174), “como acto de libertad, el interés, tanto precede a la reflexión como se realiza en la fuerza emancipatoria de la autorreflexión”. Además, para el mismo autor, la autorreflexión “libera al sujeto de la dependencia de los poderes hipostasiados”.

El basamento de este interés se encuentra en la ciencia social crítica, la cual “se esfuerza por examinar cuándo las proposiciones teóricas captan legalidades invariantes de acción social y cuándo captan relaciones de dependencia, ideológicamente fijadas, pero en principio susceptibles de cambios”

En la relación de conocimiento e interés, o en nuestro caso de conocimiento e investigación, la que muchas veces es negada, se encuentra en forma explícita o en forma oculta un motivo o intencionalidad que proviene de las ideas y que, por tanto, pretende legitimar las mismas. Este proceso de legitimación en el plano de la acción colectiva es lo que Habermas denomina ideología. Sobre la misma hace una serie de reflexiones que revisten un valor incalculable para poder adentrarse con éxito en el estudio del interés emancipador, a saber:

1.- El contenido manifiesto de enunciados es falseado por la irreflexiva vinculación a intereses por parte de una conciencia en apariencia autónoma.

2.- Sobre la base de ello, la disciplina del

pensamiento educado tiende a desconectarse de tales intereses.

3.- La actitud respecto de la coerción que emana de la naturaleza, determina los puntos de vista a partir de los cuales se puede concebir la realidad como tal.

4.-Las representaciones o descripciones no son nunca independientes de normas.

Sobre la base de estas reflexiones se establecen considerandos tales como:

(a) estar emancipado requiere claridad ideológica.

(b) la claridad ideológica supone autonomía.

(c) la autonomía integra las perspectivas individuales y sociales o colectivas.

(d) la claridad ideológica permite reconocer formas de dominación histórica, represión y restricciones ideológicas que sobre el pensamiento y la acción predominan en la sociedad.

Reflexiones finales

Es así, entonces, que la investigación universitaria debería sustentarse en premisas básicas, tales como:

(a) crítica-reflexiva de nociones claves como objetividad, certeza, control, predicción, cuantificación.

(b) integración dialéctica de la teoría y la práctica, del conocimiento y el interés.

(c) la idea de fomentar una conciencia crítica en los participantes como sujetos activos del proceso, a través del desarrollo del pensamiento dialéctico.

(d) una ética de la justicia social.

(e) una praxis, que compromete a los actores en su acción y reflexión para transformarse a sí mismos y a la sociedad.

(f) Promoción de la construcción del conocimiento a partir de la realidad social auspiciando su cambio y transformación, es decir, la propensión hacia el conocimiento contextualizado.

(g) Establecimiento de una comunicación dialógica entre los distintos actores sociales partícipes del proceso de investigación educativa, y

(h) Orientación de su acción hacia el logro de la formación de seres libres, autónomos, críticos y emancipados.

Sobre la base de estas reflexiones, surge la necesidad ineludible para la universidad venezolana de integrarse al proceso transformacional que vive el país por medio de un análisis dialéctico con su entorno y con su esencia, lo que podría devenir en cambios fundamentales en todos sus ámbitos, pero específicamente en la investigación, la cual podría ser considerada como el eje motor de dicho proceso. (E)

Bibliografía

- Carr W, y Kemmis S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Ediciones Martínez Roca. Barcelona.
- Ewert G. (1991). "Análisis de la influencia de Habermas en la Bibliografía de Educación". *Habermas y Educación*. Review of Educational Research. Otoño de 1991, Vol 61, N° 3, pp. 345-378.
- Falk R. (1991). "Prescripciones Positivas para el Futuro Cercano". *Desarrollo y Democracia*. Caracas: Nueva Sociedad.
- Fals Borda, O. (1980). La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones. *La Investigación Acción Participativa. Inicios y desarrollos*. Salazar : Editorial Popular Madrid.
- Freire P. (1993). *Pedagogía de la Esperanza*. Cuarta edición. Siglo Veintiuno Editores. México.
- Grundy, S. (1998). *Producto o Praxis del currículum*. Tercera edición Ediciones Morata. Madrid.
- Habermas, J. (1972). *Conocimiento e Interés*. Taurus. Madrid.
- _____ (1984). *Ciencia y Técnica como Ideología*. Editorial Tecnos. S.A. Madrid.
- Kemmis, S. (1988). *El Currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Ediciones Morata. Madrid.
- Martínez, M. (2001) *Necesidad de un nuevo paradigma epistémico. Las Ciencias Sociales: reflexiones de fin de siglo*. Hernández T. compiladora. Comisión de Estudios de Postgrado. Universidad Central de Venezuela. Editorial Tropykos. Caracas.
- Mc Laren, P. (1989). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo veintiuno editores. México.
- Padrón J. (2000). *Epistemología. Temas para Seminario*. Niveles Básico y Avanzado. Decanato de Post-Grado. Universidad Simón Rodríguez. Caracas. CD-Rom.
- Perlini, T. (1961). *La escuela de Francfort*. Monte Ávila Editores. Caracas.