



Tras un modelo de investigación educativa trascendental**

*Dora Inés Arroyave Giraldo

El artículo obedece a los planteamientos teórico-prácticos de una tesis doctoral en Pedagogía que adelantó la autora en la Universidad de Pinar del Río, Cuba.

Resumen

La investigación educativa trascendental como un Modelo Pedagógico para la transformación de las prácticas educativas de los docentes de formación avanzada, se propone como un complejo sistema de comunicación, que tiene lugar en realidades socio-educativas determinadas, donde se intercambian y se aprehenden, espontánea e intencionadamente, redes de significados que afectan al contenido y a las formas de pensar, sentir, expresar y actuar de quienes participan en los procesos docentes-educativos.

El modelo, congruente con los principios epistemológicos de la filosofía post-empiricista de la ciencia, se plantea simultáneamente, desde los referentes de la complejidad, de la transversalidad curricular y de la investigación cualitativa enmarcada en los postulados de la ciencia crítica.

El modelo de ciencia y de investigación científica que se ha impuesto históricamente y en el que hemos sido educados y socializados en la vida académica hasta nuestros días, ha sido el modelo positivista que triunfó en el desarrollo de las ciencias naturales y en sus espectaculares progresos en las aplicaciones tecnológicas.

No es extraño entonces, que la investigación que se venía realizando, hasta no hace muchos años, se presentara con enfoques externos a las instituciones educativas, con intereses en cierto modo separados de la acción docente y, por tanto, con escasa o nula incidencia en ella, ya que era impulsada desde posturas excesivamente individualizadas, que no conducían a las múltiples posibilidades de aplicación. También eran presentadas desde las administraciones, cuyo afán de obtener datos generalizables al sistema para la necesaria toma de medidas normativas, llevaba a estudios puramente estadísticos que, si bien centraba la atención en los puntos destacados de

los componentes estudiados, poco o nada decían de las causas que originaban la situación y los hechos que la estaban generando.

De otro lado, la intervención pedagógica directa de los docentes, se ha desarrollado, en la mayoría de los casos, de espaldas a cualquier tipo de avance alcanzado en el campo de la investigación, ya sea por desconocimiento o por la imposibilidad de su aplicación en los contextos reales de la educación. Igualmente, la formación de los docentes y su perfeccionamiento continuo han estado desligados del quehacer específico en los escenarios educativos, y la investigación se ha considerado como un ámbito ajeno a las diversas prácticas educativas, por parte de los mismos docentes.

Pero hoy, las nuevas corrientes de investigación educativa y los, también nuevos, modos de intervención pedagógica en el aula, revelan elementos en común que permiten acercar posturas,

**El presente artículo hace parte del proyecto de tesis doctoral en educación que la autora desarrollo en 1999.

* Doctora en Ciencias Pedagógicas (U. de Pinar del Río, Cuba), Magister en Educación (u. Pontificia Javeriana, Santafé de Bogotá, Colombia)

tradicionalmente distanciadas tanto en sus puntos de partida como en sus finalidades. Afortunadamente, en los últimos tiempos, con la asunción, por parte de muchos y rigurosos investigadores partidarios del paradigma cualitativo y, por tanto, de conceptos procedentes de las ciencias antropológicas para su aplicación al campo de la investigación educativa, han aparecido y se han puesto en práctica métodos y técnicas absolutamente integrados en las diversas prácticas docentes-educativas y sus interrelaciones humanas de todo tipo, de manera que, simultáneamente, es posible investigar un fenómeno determinado, obtener datos reales tanto de procesos como de resultados y consecuentemente, plantear alternativas de solución o mejoramiento tendientes a modificar las prácticas de los diferentes actores en los diversos escenarios educativos.

En estos momentos, la corriente de investigación acción en la enseñanza impulsada por Stenhouse y John Elliot que responsabiliza al docente de muchas tareas reservadas tradicionalmente y en forma casi exclusiva al investigador, ha generado una dinámica diferente en las instituciones educativas; allí, docentes y alumnos se inscriben como autores-actores y constructores de las diversas propuestas educativas; para lograr esto resulta ineludible investigar sobre la propia práctica educativa, llevada a cabo con ese ejercicio cotidiano de la profesión.

Tendencia pues, relativamente reciente, la cual se aspira generalizar como una postura y práctica más ajustada de lo que debe ser, tanto la investigación educativa, como las diversas prácticas de los proce-

dos docentes-educativos que pueden surgir. Desde esta perspectiva, se enfrenta el momento de transición desde postulados y prácticas pedagógicas tradicionales¹ hacia otros más convenientes para las necesidades de aprendizajes nuevos; para el conocimiento y la adopción de métodos adecuados de investigación, que superen posiciones extremas entre los paradigmas cualitativos y cuantitativos que permita en definitiva, alcanzar la máxima importancia para todo educador: reflexionar su propia práctica, investigarla y transformarla y, también transformarse para nuevas posibilidades de mundo y nuevas realidades de los diferentes actores educativos.

La Complementariedad en el Procedimiento Metodológico Actual.

Ciertamente, se afirma hoy que la investigación científica en las ciencias humanas tiene que renunciar a elaborar teorías generalizables y duraderas, autores como M. Huberman 1986; Finch 1986; R.G. Burges 1985; entre otros, estiman que conviene no seguir oponiendo la metodología cuantitativa a la metodología cualitativa. Evidentemente, existen clases de técnicas y materiales cuantitativas y cualitativas, pero las cuestiones metodológicas son generales y se aplican tanto a las investigaciones que emplean técnicas cualitativas como a las que utilizan un enfoque cuantitativo².

De este modo, se considera un absurdo continuar con actitudes fuertemente defensivas frente a una de las posturas, acrecentando el fenómeno dicotómico que lo único que genera, son los peligros

¹ TEDESCO, Juan Carlos. **Algunas hipótesis para una política de innovaciones educativas.** P.60 Por tradiciones pedagógicas se entiende la existencia de un conjunto de prácticas y de saberes teóricos que resumen una determinada manera de resolver los problemas que plantea el proceso educativo. Así, por ejemplo, es posible hablar de una tradición pedagógica basada en los principios de la Escuela Activa (el alumno como eje del proceso de aprendizaje, la eliminación de autoritarismo docente, etc.), o en los principios de la tecnología educativa y el conductismo, o en la educación a través de una determinada actividad (educación por el arte, por la experimentación científica, etc.).

Estas tradiciones también se encuentran en los modelos de gestión y administración educativa y se apoyan en los postulados de determinados movimientos pedagógicos, que han surgido a lo largo de la historia de la educación. En ese sentido, suelen incluir la dimensión científica como la ideológica. Existen tradiciones pedagógicas inspiradas mas bien en ciertas hipótesis científicas sobre el proceso de aprendizaje o sobre las cuestiones educativas en general, y otras que se inspiran particularmente en determinadas visiones del mundo y de la vida. En la realidad, los movimientos pedagógicos tienen siempre una combinación de ambos elementos, a veces muy difíciles de separar.

² Véase **Epistemología e instrumentación en ciencias humanas.** Jean-Pierre Pourtois y Huguette Desmet. Editorial Herder, Barcelona, 1992. p.38

de endurecer y estereotipar excesivamente cualquier modelo. Al respecto, Goetz y Lecompte³ sostienen que el reconocimiento de los modos suposicionales subyacentes a las perspectivas teóricas y a los temas de investigación, permite a los científicos seleccionar estrategias compatibles con sus diseños generales.

Surgen entonces, diversas corrientes como la antipositivista⁴ denominada por Cohen y Manion (1990); el naturalismo⁵ por Blumer (1969) y la orientación interpretativa⁶ por Pourtois y Desmet (1992:43), entre otras denominaciones. De todos modos, han sido corrientes que se rigen por la convicción de que los hechos no se dejan aprehender plenamente por los procedimientos empleados habitualmente en las ciencias naturales porque entra siempre en ellos un componente subjetivo que no se puede despreciar. Los partidarios de estas corrientes tienen en cuenta las estructuras ideológicas y el enraizamiento sociocultural de su disciplina. En ellas se caracteriza fundamentalmente, una mayor apertura a las diversas orientaciones epistemológicas en la búsqueda del conocimiento.

Desde esta perspectiva, si se favorece una visión alternativa de la realidad social que acentúa la importancia de la experiencia de las personas en la creación del mundo social, entonces la búsqueda por el entendimiento se enfoca sobre temas diferentes y se les aproxima de maneras diversas; pues en realidad, la inquietud principal está en un entendimiento del modo en que las personas crean, modifican e interpretan el mundo en el cual se encuentran. De este modo, la visión alternativa adoptaría aspectos tanto del método cualitativo como cuantitativo para mover las explicaciones, en términos de Cohen/Manion, por el camino de la descripción científica.

La Investigación Educativa Trascendental

Se requiere, por tanto, nuevas alternativas metodológicas de investigación que contemplen las peculiaridades de los fenómenos objeto de estudio, que provoque la resignificación de las diversas formas de ser, sentir y actuar en cada actor involucrado y que finalmente, proponga nuevas formas alternativas e innovadoras para mejores prácticas educativas y por ende, mejores calidades de vida.

El término investigación en sí mismo puede tener una gama de significados y por ello puede aplicarse legítimamente a una variedad de contextos. Sin embargo, para los fines específicos de la formación de docentes especialistas, la propuesta de una investigación educativa trascendental, se postula desde la dimensión **investigativa**, con el convencimiento, por un lado, que la investigación se concibe mejor como el proceso de llegar a soluciones fiables para los problemas a través de la obtención, análisis e interpretación planificadas y sistemáticas de los datos de una realidad dada y en forma conjunta con una comunidad.

Por otro lado, como precisan Verma, G.K. y Beard, R. M, "la investigación es la herramienta más importante para avanzar en los conocimientos, para promover los progresos y capacitar al hombre para relacionarse más eficazmente con su entorno, para conseguir sus propósitos y para resolver sus conflictos".

Desde la dimensión **educativa** y en consonancia con Wilferd Carr⁷, quien afirma que la educación no es en sí misma una actividad teórica, sino una actividad práctica cuya finalidad es cambiar a aquellos que están siendo educados en algunas maneras desea-

³ J.P. GOETZ Y M.D. LECOMPTE. **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**. Ediciones Morata, S.A. 1988. p. 32

⁴ Louis Cohen/Lawrence Manion. **Métodos de investigación educativa**. Editorial La Muralla, S.A., 1990. P.58 "El movimiento antipositivista en sociología está representado por tres escuelas de pensamiento: fenomenología, etnometodología e interaccionismo simbólico. Un hilo común a través de las tres escuelas es la preocupación por los fenómenos, por las cosas que directamente recibimos a través de nuestros sentidos según transcurren nuestras vidas diarias, junto con el énfasis consiguiente sobre lo cualitativo como opuesto a la metodología cuantitativa".

⁵ El naturalismo surgió como una reacción contra el crecimiento de la tradición que investigaba a través de cuestionarios, con la intención de construir un paradigma alternativo. El pionero fue Helbert Blumer. HAMMERSLEY Y ATKINSON, Op. cit. 1988, p.24

⁶ POURTOIS Y DESMET, Op. cit., 1992. p.43. "Esta corriente se rige por el principio siguiente: los hechos no se dejan aprehender plenamente por los procedimientos empleados habitualmente en las ciencias naturales porque entra siempre en ellos un componente subjetivo que no se puede despreciar".

⁷ CARR, Wilfred. **Hacia una ciencia crítica de la educación**. Editorial Laertes. Barcelona, 1990. P.110.

bles; lo cual implica entonces, que la investigación educativa no puede definirse simplemente por referencia a la clase de fines adecuados a las actividades de investigación interesadas en resolver problemas teóricos, sino que en vez de ello deben operar dentro de la estructura de fines prácticos en términos de los cuales están orientadas las actividades educativas.

Por consiguiente, como afirma Jonh Elliot (1990), si se utiliza el calificativo de educativa es porque pretende ser una investigación no sólo sobre educación, sino que eduque a todos los involucrados, que el mismo proceso de investigación y el conocimiento que produce sirva para la transformación de los diversos actores y de sus prácticas. Es decir, que el mismo proceso de investigación se convierta en proceso de aprendizaje de los modos, contenidos, resistencias, tensiones y posibilidades de innovación y alternatividad de la práctica en el aula, en la institución y/o en la comunidad, conforme a los valores que se consideran educativos.

Finalmente, desde la dimensión trascendental. Pues bien, es difícil encontrar una concepción común de trascendencia válida para todos los casos, aparte el sentido general de trascendencia como un "ir más allá de cierto límite". Es conveniente entonces, especificar que la trascendencia supone que trasciende: una realidad, un acto, una intención. Qué clase de límites son los que se supone que se van a traspasar y en que relación se halla lo trascendente como una propuesta alternativa de investigación educativa para la formación de docentes en educación avanzada?. Interrogante al que puede dársele un desarrollo argumentativo, como el que a continuación se propone más no determinista y agotado.

El uso del término trascendental no es unívoco, dentro de las corrientes más o menos adecuadas,

calificadas de existencialistas o existenciales, se han usado los vocablos trascendencia, trascender y trascendente; se ha supuesto que la "experiencia", la "vida humana", la "conciencia", consiste en no ser en sí, sino en estar volcados hacia algo fuera de ella, sea el mundo, sea un horizonte o cualquier otra trascendencia. Desde este punto de vista, las mencionadas concepciones de la trascendencia están ligadas a la idea de intencionalidad, y se contraponen, por lo común, a toda concepción idealista.

El término trascendente se empezó a aplicar, a partir del siglo XIII, a las propiedades que todas las cosas tienen en común y que por lo tanto, exceden o trascienden la diversidad de los géneros en que las cosas se distribuyen. En la filosofía contemporánea el término trascendente se ha venido fijando como lo que pertenece al sujeto o a la conciencia en cuanto es condición del objeto y, por lo tanto, de la realidad misma. En consecuencia, se ha calificado como trascendental toda actividad o elemento de la conciencia de la cual dependa la afirmación o la posición de la realidad objetiva.

Ahora bien, el término trascendental significa literalmente lo que se refiere a la trascendencia, es decir, lo que va más allá de algo. Existen por tanto, diversas significaciones de trascendente lo cual origina, también distintos sentidos de la palabra trascendental.

El filósofo, Gabriel Marcel⁸ por ejemplo, precisa que la exigencia de trascendencia se presenta ante todo, se experimenta como insatisfacción. Una situación de insatisfacción en el que el yo se encuentra implicado. La insatisfacción significa, por tanto, la ausencia de algo que es exterior a mí, aunque me lo pueda asimilar y por consecuencia hacerlo mío.

De otro lado, Heidegger⁹ considera la trascendencia como el significado del ser en el mun-

⁸ MARCEL, Gabriel. **La exigencia de trascendencia** en: El Misterio del Ser. Editorial Sudamericana. Buenos Aires. 1964 p. 43 a 57

⁹ HOYOS VASQUEZ, Jaime. **La Fenomenología de Martín Heidegger**. De Husserl a Heidegger en: Revista ESTUDIOS DE FILOSOFÍA. Universidad de Antioquia. Instituto de Filosofía. 1991, p. 27 Heidegger en su fenomenología del ser-ahí llega hasta lo más peculiar del ser-ahí: su dimensión ontológica en la cual se des-en-cubre como ahí-del-ser; es decir, como despejamiento estático-horizontal del ser en general. Esta es la dimensión fundamental del ser-ahí, en la cual se basan o tienen su fundamentación no solamente, la vida consciente natural, sino también la vida consciente trascendental. Lo que se quiere decir al hablar de fundamentación es que el referirse propio acto intencional del yo al objeto del acto. La intencionalidad ya no se tratará más como algo que ocurre sobre el terreno de la subjetividad trascendental, sino como algo basado o fundamentado en el ser-ahí.

do. El que va más allá y, por lo tanto, traspasa. Define como trascendencia "lo que obra el ir más allá, lo que se mantiene en el traspasar". En la trascendencia Heideggeriana, por tanto, no es "lo remoto" sino de alguna manera "lo más cercano" lo trascendental, pues es el ser mismo trascendente el que "se abre" a la comprensión y "se comporta" en su verdad.

También en el uso Kantiano¹⁰, lo trascendental se manifiesta en dos aspectos: por un lado, como un uso nuevo, distinto; por el otro, como una transformación del uso tradicional, o usos tradicionales.

Ahora, el filósofo español, José Francisco Xavier Zubiri Apalategi¹¹, conceptúa la trascendencia desde la inteligencia sentiente, es decir desde la aprehensión impresiva de lo real. Afirma que trascendentalidad significa ser trascendental en las realidades, pues el campo de la realidad está trascendentalmente abierto al mundo. Así entonces, lo que determina el carácter trascendental es el modo en que quedan las cosas reales.

También, postula la trascendencia como un momento físico de las cosas reales en cuanto sentidas en impresión de la realidad. Por ello, puede decirse que la trascendentalidad concebida desde lo que se trasciende, es comunicación, es apertura dinámica.

Ahora bien, si el objeto central de una práctica educativa ha de ser la de provocar la reconstrucción de las formas de pensar, sentir y actuar de las nuevas generaciones, ofreciéndoles como instrumentos o herramientas de trabajo, los esquemas concep-

tuales que ha ido creando la humanidad y que se alojan en las diferentes formas de creación cultural; el objeto de una investigación educativa trascendental es un complejo sistema de comunicación, que tiene lugar en realidades determinadas, donde se intercambian y se aprehenden, espontánea e intencionalmente, redes de significados que afectan al contenido y a las formas de pensar, sentir, expresar y actuar de quienes participan en dicho sistema.

Desde esta perspectiva, una **investigación educativa trascendental** es por tanto, aquella que entiende la trascendencia en los términos de Karl Jaspers, "la trascendencia como lo que completa lo incompleto", no en la visión determinista y acabada, sino como aquello, que le otorga sentido y significado a las mismas prácticas educativas; que espera transformar sus realidades, intenciones y acciones rutinarias y tradicionales que se han vivido como una insatisfacción y por tanto exigen la trascendencia hacia otros usos, otras formas, otras nuevas, alternativas e innovadoras prácticas desde una dimensión netamente comunicativa y dinámica.

Es así como se precisa que la intencionalidad y el sentido de la **investigación educativa trascendental** para la formación de docentes especialistas, es la transformación y el perfeccionamiento de la práctica, es la revolución¹², es el cambio, partiendo desde el investigador mismo, es decir, el estudiante-investigador, continuando y construyendo con y a partir del OTRO¹³ (alumnos-docentes-administrativos-comunidad-instituciones), como una experiencia que se impone y obliga sin escapatoria a ponerse en su lugar y, por último, transformando y perfeccionando su entorno.

¹⁰ Kant llama trascendental a todo conocimiento que no sólo se ocupa de objetos, sino también de nuestra manera de conocer los objetos, en la medida en que esta manera pueda ser posible a priori. Lo trascendental en sentido de Kant rebasa lo empírico, lo dado por la afección de los sentidos. IMMANUEL KANT. **Kant y el Giro Crítico del Pensamiento Occidental**. Capítulo XXIII. En Historia del Pensamiento Filosófico y Científico. Tomo segundo. Del Humanismo A Kant. Giovanni Reale y Dario Antiseri. Barcelona. Editorial Herder. 1995.

¹¹ ZUBIRI, Xavier. **Inteligencia Sentiente**. Inteligencia y Realidad. Alianza Editorial. Fundación Xavier Zubiri. Madrid, 1991. P. 123. La inteligencia sentiente como facultad, es el dualismo de los actos de sentir y de inteligir. El hombre puede sentir y puede inteligir. La intelección sentiente es una habilidad que determina todo el proceso vital humano. Inteligir es un modo de sentir, y sentir es en el hombre un modo de inteligir. El sentir humano y la intelección no son dos actos numéricamente distintos, cada uno completo en su orden, sino que constituyen dos momentos de un solo acto de aprehensión sentiente de lo real: es la inteligencia sentiente...

La trascendentalidad conceptuada en Inteligencia sentiente: a) lo trascendental es realidad. b) la trascendentalidad es precisa y formalmente apertura. c) la trascendentalidad no es de carácter conceptivo, sino de carácter físico... Trascendental no ha de conceptuarse en función de aquello *hacia* lo cual se trasciende, sino en función de aquello *desde* lo cual se trasciende.

El valor particular de la **investigación educativa trascendental** en la educación es tal que formará y preparará a los estudiantes para desarrollar la clase de conocimientos sólidos caracterizando su profesión, su disciplina y su práctica, asegurando a la educación, desde esta perspectiva, una madurez y un sentido de progreso del cual se carece en el presente.

Por ello, el objetivo de la **investigación educativa trascendental** en la formación de docentes especialistas, no puede ser solamente la producción de conocimiento generalizable, por cuanto su aplicación será siempre limitada y mediada, sino el perfeccionamiento, el cambio de quienes participan en concreto en cada situación educativa; la transformación de sus conocimientos, de sus actitudes y de sus comportamientos.

De este modo, la **investigación educativa trascendental** que se plantea para la formación de docentes especialistas, propone salvar el vacío entre la teoría y la práctica, entre la investigación y la acción, formando y transformando el conocimiento y la acción de quienes participan en la relación educativa, experimentando al mismo tiempo que se investiga y se reflexiona sobre la práctica y finalmente, proponiendo nuevas posibilidades, nuevas formas, otras alternativas para las prácticas educativas.

Otros referentes para pensar la Investigación Educativa Trascendental

Wilfred Carr¹⁴, afirma que la filosofía positivista dominante de la ciencia, ofrece una base inadecuada y empobrecida para la investigación educativa, por tanto es necesario desarrollar una alternativa más ilustrada filosóficamente. Así que, congruente con los principios epistemológicos de la filosofía post-

empiricista de la ciencia, se propone la investigación educativa trascendental desde los referentes de la complejidad, de la transversalidad curricular y de la investigación cualitativa enmarcada en los postulados de la ciencia crítica.

En efecto, la complejidad es un referente necesario para analizar, comprender y proponer otras prácticas en lo que respecta a la educación, a su problematicidad, a su funcionamiento, a la diversidad de situaciones y a la multiplicidad de perspectivas posibles. Asumir como planteamiento teórico de la investigación educativa trascendental los supuestos de la complejidad significa no partir de presupuestos ni de una concepción de ciencia basada en la predicción, la previsión, la repetición o la casualidad, sino partir de una situación de incertidumbre y entender que la ciencia es una construcción que, a su vez, construye conocimiento. Conocimiento sobre realidades que son también complejas.

Hablar en términos de complejidad supone poner el acento en la dinámica, en los cambios, en espacios y tiempos, en procesos más que en estados fijos. Supone contemplar la posibilidad de cualidades y propiedades nuevas de un sistema que no necesariamente son elementos de una de las partes de este sistema, sino que surgen como resultado de interacciones, de sinergias, como algo emergente no previsible ni predecible con seguridad. Ello, unido a los mecanismos de autoorganización propios de los sistemas, y del sistema educativo entre estos, permite situar esta dinámica como clave en las relaciones orden-desorden, orden-conflictualidad, en cuyo marco cabe situar también el fenómeno de desigualdades, entendidas estas como falta de equidad y como la no consideración de las diferencias que conlleva el concepto de diversidad y su realización socio-educativa.

¹² LIPOVETSKY, Gilles. La era del Vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo. Barcelona, Ediciones Anagrama, 1994, p.81, afirma: "En este fin de siglo el cambio se convierte en revolución, brusca ruptura en la trama del tiempo, discontinuidad entre el antes y el después, afirmación de un orden radicalmente distinto".

¹³ LEVINAS Emmanuel. De otro modo que ser, o más allá de la esencia. Ediciones Sígueme- Salamanca 1987 p.31. El otro-la experiencia, que es mostrable, que se me impone en su unicidad inmediata, que tiene sus gestos y me arranca el pan de la boca, que me hace responsable de él antes de que pueda poner en marcha mi actividad. El otro me es asignado y me obliga sin posible escapatoria a ponerme en su lugar, ser su rehén y expiar sus pecados que yo no he cometido ni he decidido redimir... El otro es el pobre, la viuda, el huérfano, el extranjero, el desnudo, el hambriento, el desposeído; a la vez impotente víctima y amo exigente. El otro apela a mi sensibilidad y debo responder por él, expiar por él.

¹⁴ CARR, Wilfred. Hacia una ciencia crítica de la educación. Editorial Laertes. Barcelona, 1990

La dinámica y la dialéctica dentro de la investigación educativa trascendental, serán pues, dos referentes importantes para la comprensión de las prácticas educativas complejas, así como en la comprensión de las situaciones globales, las cuales deberán abordarse desde la perspectiva de un conocimiento integrado, aunque sea en términos cotidianos. Puesto que la problemática educativa que contiene las relaciones educación-sociedad, por el tipo de conflictos que su orden-desorden abarca, no puede ser tratada solamente desde la sociología, ni desde la psicología, ni desde la economía..., es necesario tratarla como un sistema complejo que requiere, para su interpretación, de un enfoque complejo, que sólo puede conseguirse a través de una articulación y complementación de los diferentes enfoques y perspectivas disciplinares.

De otro lado, en lo que respecta a la transversalidad en el proceso docente-educativo de un modelo pedagógico de investigación educativa trascendental, la transversalidad¹⁵ es asumida en la dimensión de un nuevo paradigma complejo que rechaza la prevalencia de antiguas cosmovisiones tecnológicas, instrumentales, cartesianas; por su carácter lineal, dogmático, individualista y exclusivamente racionalista.

Consecuentemente, la transversalidad se incorpora como un principio didáctico que supone para todos los actores educativos una lectura crítica de los objetivos, los contenidos, las relaciones comunicativas, la metodología, las estrategias evaluativas, entre otros aspectos de un proceso docente-educativo significativo. Es decir, se genera una dinámica reflexiva que aflora, a nivel consciente, todo aquello que en el currículo oculto¹⁶ se desarrolla en las interrelaciones educativas y que, por lo general, condiciona el tipo de educación que se imparte.

Así, que para la investigación educativa trascendental, la transversalidad no tiene estatus de contenido propios, sus aspectos no se incluyen ni como áreas aisladas, ni como bloques de contenidos dentro de un área, pues lo que realmente se realiza es un proceso de impregnación de valores, actitudes y procedimientos que en consonancia con la interdisciplinariedad, la interdependencia, la interconexión de cada uno de los sistemas, se posibilita que el desarrollo de los procesos docentes educativos en su conjunto con la cultura, con los contenidos actitudinales encuentre el verdadero sentido y significado para cada uno de los sujetos y para la comunidad educativa en general.

De este modo, se admite que la transversalidad curricular en la dinámica de los procesos de la investigación educativa trascendental, encuentra con los diálogos intersubjetivos, la cooperación, la comunicación, la solidaridad una salida plausible para el logro del equilibrio entre la racionalidad y el sentimiento, entre sistema e individuo, entre persona y sociedad.

Finalmente, desde la perspectiva de la investigación cualitativa enmarcada en los postulados de la ciencia crítica, la investigación educativa trascendental se postula como aliada de este enfoque, pues la filosofía que subyace en él posibilita cambios, a veces con mayor o menor radicalidad, tratando de construir una teoría que desde la reflexión en la acción, desde la praxis como posibilidad crítica, orienta la acción a la transformación, a nuevas prácticas.

Según Carr y Kemmis¹⁷, la ciencia social crítica surge de los problemas de la vida cotidiana y se construye con la mira siempre puesta en cómo solucionarlos. Parte de una situación social concreta de insatisfacción sentida. Al mismo tiempo, la ciencia social crítica suministrará el tipo de entendimiento

¹⁵ ARROYAVE GIRALDO, Dora Inés. La transversalidad, una concepción compleja. En Revista Fundación Universitaria Luis Amigo. 1999. P. 7.

¹⁶ El currículo oculto o implícito ha tenido a través de la historia y por diversos autores, reconceptualizaciones. EISNER, cultura de la escuela. GIROUX, normas no dichas, valores, creencias implicadas que se transmiten a los estudiantes en la rutina de las relaciones sociales de la escuela y el aula. LUDGREND, código oculto. SACRISTÁN, condiciones de la experiencia educativa. Faceta oculta. Funciona soterradamente. Currículo real, experiencia práctica que tienen los alumnos de la interacción entre el currículo oficial y el real. Tiene una dimensión sociopolítica innegable que se relaciona con las funciones de socialización que tiene la escuela dentro de la sociedad.

¹⁷ CARR, W. y KEMMIS, S. Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca. 1988.

autoreflexivo mediante el cual los individuos se explicarán por qué les frustran las condiciones bajo las cuales actúan y se seguirá la clase de acción necesaria para eliminar, si procede, las fuentes de la frustración.

Ahora bien, siguiendo los presupuestos que propone Escudero¹⁸ como una nueva forma de acercarse a la realidad, cabe destacar para el objeto de la investigación educativa trascendental, los siguientes:

- La visión global y dialéctica de la realidad educativa. La educación es un fenómeno y una práctica social que no puede ser comprendida al margen de las condiciones ideológicas, económicas, políticas e históricas que la constituyen, y a cuyo desarrollo contribuye.
- La investigación educativa trascendental lucha entonces, por develar en las diversas prácticas educativas, lo oculto, tanto en la cotidianidad escolar, como en el interior de los actores e investigadores.
- La visión democrática del conocimiento, así como de los procesos implicados en su construcción. En este sentido la investigación educativa trascendental se propone eminentemente participativa, en donde se comparten las responsabilidades y la toma de decisiones. El conocimiento es el resultado de la interacción de diversos puntos de vista subjetivos con el contexto histórico-cultural en el que se encuentra. En consecuencia, es el resultado de esa interacción social con ubicaciones externas al sujeto que la produce. Es el conocimiento entonces, en la acción social, por tanto, se orienta a la justicia, a la colaboración, a la solidaridad.
- La visión particular de la teoría del conocimiento y de sus relaciones con la realidad y con las diversas prácticas. En la investigación educativa trascendental, teoría y realidad mantienen una constante tensión dialéctica, pues como indica Kemmis¹⁹: "El razonamiento dialéctico empleado por la teoría crítica de la educación trata de iluminar los procesos, primero, mostrando cómo las

oposiciones planteadas en estos dualismos nos llevan a la contradicción; segundo, mostrando cómo estas ideas o posturas dualísticamente opuestas interactúan, y tercero, mostrando cómo los procesos dinámicos de interacción que observamos en los escenarios sociales que esperamos comprender y mejorar".

En este contexto, el razonamiento dialéctico en la investigación educativa trascendental intenta esclarecer las interrelaciones dinámicas, interactivas, mutuamente constitutivas entre la vida de los sujetos y la vida socio-educativa, para entender las múltiples relaciones dinámicas, interactivas e interconectadas entre la teoría y la práctica, considerando que ambas están socialmente construidas e históricamente desarrolladas.

Se trata, pues, de una investigación orientada a la acción, a la reflexión, a la solución crítica de los problemas socio-educativos, en suma, a la sensibilización, concientización y capacitación de los actores educativos para que en ellos se genere su propia transformación y la de sus diversas prácticas, una investigación trascendental²⁰, transformadora de realidades y posibilitadora de nuevos mundos, nuevas realidades, nuevas visiones para una educación que responda con evidencias a las necesidades del hombre y a la construcción social.

Bibliografía

1. ARROYAVE GIRALDO, Dora Inés. Hacia una nueva mirada en la formación de docentes. En Cintex. Revista # 7. Instituto Tecnológico Pascual Bravo. 1998. P. 12
2. ARROYAVE GIRALDO, Dora Inés. La Transversalidad, una concepción compleja. En Revista Fundación Universitaria Luis Amigo. 1999. P.7
3. BONILLA-CASTRO, Elsy y PENÉLOPE RODRÍGUEZ, Sehk. La investigación en ciencias sociales. Más allá del dilema de los métodos. CEDE, 1995
4. CARR, W. y KEMMIS, S. Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca. 1988

¹⁸ ESCUDERO, J. M. La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias. Revista de Innovación e Investigación educativa, N° 3. Murcia: ICE. 1987

¹⁹ KEMMIS, J. Y Mc. TAGGART, R. Cómo planificar la investigación-acción. Barcelona: Leartes. 1988

²⁰ ARROYAVE GIRALDO, Dora Inés. Hacia una nueva mirada en la formación de docentes. En Cintex. Revista # 7. Instituto Tecnológico Pascual Bravo. 1998. P. 12

5. CARR, Wilfred. *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Editorial Laertes. Barcelona, 1990. P.110.
6. CARR, Wilfred. *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Editorial Laertes. Barcelona, 1990.
7. DELGADO, Juan Manuel y GUTIÉRREZ, Juan. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Proyecto Editorial. Síntesis Psicología.
8. ELLIOT, John. *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata, S.A. Madrid. 1990
9. ESCUDERO, J. M. *La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias*. Revista de Innovación e Investigación educativa, nº 3. Murcia: ICE. 1987
10. HAMMERSLEY, Martyn Y ATKINSON, Paul. *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona. Ediciones Paidós.19994, p.24
11. HOYOS VASQUEZ, Jaime. *La Fenomenología de Martín Heidegger. De Husserl a Heidegger en: Revista ESTUDIOS DE FILOSOFIA*. Universidad de Antioquia. Instituto de Filosofía. 1991, p. 27
12. J.P. GOETZ Y M.D. LECOMPTE. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morata, S.A. 1988. p.32
13. JEAN-PIERRE POURTOIS Y HUGUETTE DESMET. *Epistemología e instrumentación en ciencias humanas*.. Editorial Herder, Barcelona, 1992. p.38
14. KANT, IMMANUEL. *Kant y el Giro Crítico del Pensamiento Occidental*. Capítulo XXIII. En *Historia del Pensamiento Filosófico y Científico*. Tomo segundo. Del Humanismo A Kant. Giovanni Reale y Dario Antiseri. Barcelona. Editorial Herder. 1995.
15. KEMMIS, J. Y Mc. TAGGART, R. *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Leartes. 1988
16. LEVINAS Emmanuel. *De otro modo que ser, o más allá de la esencia*. Ediciones Sígueme- Salamanca 1987 p.31
17. LIPOVETSKY, Gilles. *La era del Vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona, Ediciones Anagrama, 1994, p.81
18. LOUIS COHEN/LAWRENCE MANION. *Métodos de investigación educativa*. Editorial La Muralla, S.A., 1990. P.58
19. MARCEL, Gabriel. *La exigencia de trascendencia en: El Misterio del Ser*. Editorial Sudamericana. Buenos Aires.1964 p. 43 a 57
20. STENHOUSE, Lawrence. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Ediciones Morata, S.A. Madrid. 1991
21. ———, *La investigación como base de la enseñanza*. Ediciones Morata, S.L. Madrid, 1996
22. TEDESCO, Juan Carlos. *Algunas hipótesis para una política de innovaciones educativas*. P.60
23. ZUBIRI, Xavier. *Inteligencia Sentiente. Inteligencia y Realidad*. Alianza Editorial. Fundación Xavier Zubiri. Madrid, 1991. P. 123