



PRAXIS PEDAGÓGICA Y CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO. UN CONCRETUM INTEGRADOR EN LA EDUCACIÓN BÁSICA VENEZOLANA

Brígida Ginoid Sánchez de Franco

RESUMEN

Generar una construcción teórica de integración docencia e investigación, es el objetivo de este estudio que se centra en los espacios de aprendizaje del subsistema de educación primaria para ofrecer a los docentes y discentes, una estructura de caminos heurísticos en la construcción del conocimiento escolar, debido a encasillamientos que entraban el pensamiento creador en el aprendizaje en este nivel educativo. El enfoque epistemológico se ubica en una perspectiva crítico-compleja (Habermas, 1984) y la Complejidad, (Morín, 1999). La hermenéutica crítica fue el método mediante el análisis de contenido y de un constructo denominado continuum hermenéutico hipercomplejo. La información clave fue extraída de documentos oficiales (políticas educativas 1995-2008). Se devela una complementariedad discursiva epistemológica y ontológica; generando la construcción teórica.

Palabras clave: construcción teórica, concretum integrador, docencia e investigación, educación básica.

Recibido: 11/06/2013

Aceptado: 10/07/2013

**PEDAGOGICAL PRAXIS AND KNOWLEDGE
CONSTRUCTION.
AN INTEGRATOR CONCRETUM IN VENEZUELAN BASIC
EDUCATION**

ABSTRACT

The objective of the present research is to generate a theoretical construct of teaching and research integration, focusing on learning spaces of Primary Education to provide teachers and students a heuristic pathway structure in the construction of school knowledge, because of categorizations entering creative thinking in learning, at this level. The epistemological approach is located in a critical and complex perspective (Habermas, 1984) and complexity (Morin, 1999). The critical hermeneutics was the method through the content analysis and a hermeneutic construct named Hypercomplex Continuum. Key information was obtained from legal documents (Education Policy 1995-2008). Results reveal a discursive epistemological and ontological complementarity, generating the theoretical construction.

Keywords: theoretical construction, integrator concretum, teaching and research, basic education.

Introducción

Las escuelas primarias venezolanas, antes escuelas básicas y denominadas bolivarianas a partir del año 1999, se ubican hoy dentro del subsistema de educación básica como un segundo nivel educativo que atiende la mayor población estudiantil (Memoria y Cuenta MPPE, 2008). Adicionalmente ha sido el nivel donde en las tres últimas décadas se han intentado más cambios y transformaciones promulgadas en diversas reformas educativas vinculadas con las políticas de desarrollo social y económico que se han instituido por los diferentes periodos de gobierno en Venezuela.

A pesar de los esfuerzos realizados, estas reformas se implantan muy gradualmente y permanecen más en los documentos que en la práctica diaria escolar. Es innegable, entonces la ausencia de una gerencia de aula que permita la transformación esperada en el sector educativo, ya que se aprecia un distanciamiento entre las políticas

educativas -reformas decretadas- y las realidades educativas, no existiendo una respuesta pertinente desde el nivel operativo plantel. En este sentido, resulta claro el pensamiento de Freire (1979), al señalar:

...los cambios en la praxis pedagógica no se dan solamente por nuevas disposiciones administrativas o por requerimiento de una nueva teoría curricular, sino que también se dan como consecuencia de los procesos de reflexión e investigación que realice el docente y que consecuentemente cambie su forma de intervención pedagógica, es decir su saber profesional. (p. 12)

El pensamiento del autor en la cita, es pertinente con la situación que se observa en el sistema educativo venezolano específicamente en las escuelas primarias, ya que las medidas administrativas emanadas del actual Ministerio del Poder Popular para la Educación (1998-2008) referidas al diseño y administración del currículo en este nivel, que han decretado reformas se quedan en lo normativo, porque la forma de intervención pedagógica poco ha cambiado en cada aula de clase y, adicionalmente, la investigación en el aula ha sido la gran ausente.

Los cambios tal y como lo señala el citado autor, deben ser significativos para poder alcanzar la transformación esperada en la formación del venezolano. Por lo que, se hace necesario apuntar, siguiendo a Freire (1979), hacia el desarrollo de una cultura de investigación permanente en los actores de los niveles iniciales de la educación venezolana, para que, consecuentemente, puedan producirse estos cambios en el saber profesional y la investigación sea asumida por el docente como un *ethos* de vida escolarizada, esto quiere decir que la investigación ha de estar inmersa como un eje dinamizador en el desarrollo del microcurrículo, es decir, en todas las actividades didácticas diarias, como una forma de vida escolar, como una manera de actuar de los docentes y discentes.

Ante la situación expuesta, se presenta la tesis doctoral titulada "Praxis Pedagógica y Construcción del Conocimiento. Un Concretum Integrador en la Educación Básica Venezolana," cuyo enunciado teleológico va dirigido a ofrecer a los docentes y discentes que atienden

este nivel, una construcción teórica de integración que facilite la sinergia entre la docencia e investigación, es decir, de acuerdo con el punto de vista de la investigadora, es un encuentro entre la praxis pedagógica y la construcción del conocimiento, de manera tal que se coloque en manos de los docentes un abordaje pedagógico curricular que permita conjuntamente con sus discentes, la producción del conocimiento escolar, sin pretender en ningún momento encasillarlos con metodologías rígidas de pasos lineales, secuenciales y, dando paso a lo investigativo, lo heurístico.

De esta manera, se estará presentando un aporte innovador donde los procesos de aprender y enseñar se desarrollen sinérgicamente integrados con la investigación, donde se conjugue el desarrollo del microcurrículo –actividades didácticas diarias– con las características del trabajo investigativo, por lo que la finalidad de la investigación es: *la construcción teórica de integración entre la docencia y la investigación en las escuelas primarias venezolanas*, la cual se viabilizará mediante una estructura integradora de tres ejes dinamizadores: enseñanza, aprendizaje e investigación; con una concatenación de circularidad y complementariedad, recursiva, hologramática y dialógica (Morin, 1999).

En consecuencia, la propuesta doctoral se constituye en un aporte relevante y pertinente, en virtud a la utilidad práctica, teórica y metodológica en el ámbito educativo pedagógico, en el desarrollo curricular, por tanto, necesario en la vinculación educación, responsabilidad social y sociedad. Se considera que con ello se iniciarán nuevas vías hacia un encuentro entre la docencia y la investigación en los espacios de aprendizaje de las escuelas primarias venezolanas.

Visión contextual

Es innegable la necesidad de emprender en el sector educativo una profunda transformación que conduzca a nuevas visiones educativas y, por ende, a nuevos valores e innovaciones en el quehacer pedagógico, transformaciones que se han intentado expresar durante los últimos tres (3) periodos presidenciales (1994-2008) implantándose reformas en todos los niveles y modalidades del subsistema de educación básica que han buscado responder aspiraciones de diversos sectores de la vida nacional.

Dentro de este marco en el nuevo sistema educativo bolivariano, a partir del año 2007, se presenta una estructura por subsistemas: educación inicial, primaria y secundaria; siendo necesario señalar, a efectos del proceso investigativo, que el hecho de estudio está centrado en los espacios de aprendizaje del subsistema de educación básica, nivel de educación primaria -1° a 6° grado- del Sistema Educativo Venezolano (1995-2008).

Racionalidad educativa. Docencia: ¿praxis o práctica en el desarrollo del microcurrículo?

Para el abordaje del hecho de estudio se consideran dos dimensiones asociadas empírica y teóricamente a la integración de la docencia e investigación que desde el punto de vista de la investigadora son fundamentales: La docencia como praxis pedagógica curricular que produce y crea conocimiento y la investigación como construcción del conocimiento escolar.

La primera dimensión, la docencia como “praxis pedagógica curricular”, es entendida, desde la perspectiva crítica-compleja que orienta esta investigación, como la praxis del currículo -práctica fundamentada en la reflexión-, el docente actúa desde una acción reflexiva, donde ocurren procesos cíclicos de espiralado y concatenación circular de reflexión-acción, acción-reflexión; donde la acción es la base en la reflexión y la reflexión, a partir de la acción, es la estrecha vinculación entre teoría y práctica, (Schön, 1983, 1992) es decir, en opinión de la investigadora, docencia en praxis.

Sin embargo, frecuentemente se concibe como mera práctica o acción operativa del currículo -práctica fundamentada en la técnica-, donde el docente es un operario del currículo y ejecutor de políticas educativas para cumplir con un proceso meramente instruccional rígidamente programado -modelo conductual tecnológico-; es decir a criterio de la investigadora docencia en técnica, ya que la racionalidad técnica-pragmática y psicologista ha sido la lógica de sentido dominante.

Se debe reflexionar el sentido de lo que hoy significa “práctica y praxis pedagógica”, entendiéndose al hacer de lo educativo y de las prácticas de la enseñanza, sin obviar la dialéctica, la analéctica de la acción y la estructura de la complejidad social ideo-política y

cultural, con respecto a ¿qué?, ¿para qué? y ¿hasta dónde? se pueden dimensionar las situaciones actuales que acontecen a sujetos actores –docentes y discentes–, de la historia que se vive, que se transita y narra y a partir de la cual también se es constituido y narrado.

Así entendida la cuestión, la denominación “práctica pedagógica” es “tradicional” y se traduce generalmente en la actividad planificada y desarrollada por parte del docente, especialista en una determinada área curricular que posee conocimientos didácticos con relación a las formas de transmitir su saber. En una práctica tradicional pedagógica los docentes tienen pocas ocasiones de contextualizar los contenidos en función de los intereses de los estudiantes, entre otros factores, porque los estudiantes no suelen ser preguntados al respecto: el currículo o programa viene dado (Marcelo, 2001).

Es opinión de la investigadora en el ámbito educativo se entiende que la praxis pedagógica curricular como un añadido del ejercicio abstracto de las disciplinas que se disponen para ser enseñadas, ciñéndose a la idea de que el conocimiento de las disciplinas se puede pedagogizar y didactizar de modo instrumental y esto no es así, allí permanece el docente en mera práctica mecanizada.

Racionalidad educativa. Investigación: proceso transformador en la construcción del conocimiento escolar en el desarrollo del microcurrículo

La segunda dimensión que es necesario clarificar a efectos del estudio es la relacionada con la dimensión *investigación como construcción del conocimiento escolar*. Desde este contexto investigativo, ésta es entendida como un proceso que en sinergia con la docencia implica un desarrollo flexible del microcurrículo mediante la construcción conjunta de conocimientos entre docentes y discentes para la construcción de significados y atribución de sentido de aquello que se aprende y se enseña, tomando como referencia los saberes preestablecidos que existen antes del acto de enseñanza y aprendizaje –currículo oficial– pero que pueden ser cuestionados planteándose nuevas hipótesis, tan propias como las establecidas y no como un mero resultado de un proceso investigativo aislado de la docencia, que posteriormente se pretende aplicar en lo educativo como requisito para la obtención de un título.

Así que en esta visión donde la investigación es asumida como un proceso de construcción de conocimiento escolar, la predicción no tiene cabida como único propósito, sino que más allá de describir, predecir y comprender, se busca un cambio del fenómeno educativo mediante su transformación imaginativa y creativa por los docentes y discentes; alejados de currículos verticales y de finalidades precisas, estrechos canales de formación y metodologías rígidas, impuestas por el modelo escolar predominante. En este sentido, Apple (1996) afirma:

Las políticas de incorporación cultural de lo que se incluye y de lo que se excluye en los currículos explícitos e implícitos muestran un campo de batalla entre lo que se considera como conocimiento oficial con la normas y valores que debe incluir el currículo- y otras creaciones y recreaciones de distintos significados y valores en los que profesores y estudiantes tienen un papel importante. (p. 64)

En sintonía con este planteamiento, la construcción del conocimiento se considera una producción constructiva e interpretativa, transformadora, producto de las creaciones de distintos significados que generan docentes y discentes en el desarrollo curricular. Su carácter interpretativo es generado por la necesidad de dar sentido a expresiones del hecho estudiado – contenido–.

En consecuencia, la investigación, como construcción del conocimiento escolar, es un proceso constante de interpretación y complejidad curricular progresiva que se desarrolla a través de la significación de diversas formas de lo estudiado, dentro de los marcos de la organización conceptual más compleja del proceso interpretativo. La interpretación es, pues, un proceso diferenciado que da sentido a las manifestaciones de lo estudiado y las vincula como momentos particulares del proceso general orientado a la construcción del conocimiento individual o social en los espacios de aprendizaje.

Visión paradigmática. Dimensión teórica ontológica y epistemológica

Es indudable que cuando se aborda una realidad se hace con una orientación paradigmática predeterminada, la cual se da en

correspondencia con la postura que se asume y con la cual se interroga dicha realidad. En este sentido, se cuestionan los esquemas lineales y mecanicistas del paradigma positivista por considerar, en acuerdo con Martínez (2001), que este paradigma aborda los fenómenos sociales a través de una postura neutral y parcial objetivista, sin comprender la dinámica de los mismos (p 14-15). En consecuencia, se comparten postulados del paradigma emergente señalados por Popkewitz (1998):

Un segundo paradigma de las ciencias sociales y de la educación define la sociedad como una realidad dinámica y cambiante que se crea y se mantiene a través de interacciones simbólicas y pautas de comportamiento. La interacción natural y social de los individuos es el origen de la elaboración y el mantenimiento de las normas que rigen la vida en el contexto societal... por lo que se considera un paradigma de carácter cualitativo, que se fundamenta en la interpretación diversa y múltiple de la realidad, da importancia a las interacciones sociales, así como, al contexto y el ambiente que la rodea. (p 137)

Estructura Direccional

La estructura direccional del estudio se traduce en los objetivos que orientan el proceso investigativo a través de los cuales se logró la intencionalidad o aporte doctoral alcanzando así el enunciado teleológico: generación de una construcción teórica integradora entre la docencia y la investigación tal como se presenta a continuación:

Objetivo General

Generar una construcción teórica de integración de la docencia y la investigación desde una perspectiva crítica-compleja en los espacios de aprendizaje del nivel de educación primaria en la educación básica venezolana.

Objetivos Específicos

1. Comprender la docencia como praxis pedagógica en los espacios de aprendizaje de primero a sexto grado en la educación primaria venezolana.

2. Analizar la investigación como construcción del conocimiento escolar en los espacios de aprendizaje del nivel educativo en estudio.
3. Interpretar la integración de la docencia y la investigación desde una perspectiva crítica-compleja en los espacios de aprendizaje de primero a sexto grado de las escuelas primarias venezolanas.
4. Estructurar la construcción teórica de integración de la docencia y de investigación desde una perspectiva crítica-compleja en los espacios de aprendizaje del nivel educativo en estudio.

Enfoque investigativo y orientación metodológica

La elección motivada del método responde a la naturaleza del hecho de estudio, la integración de la docencia y la investigación en los espacios de aprendizaje de las escuelas primarias venezolanas, en correspondencia con el paradigma cualitativo en el cual se inscribe la investigadora. Se toma la vía metodológica de acuerdo a la postura teórica epistémica y ontológica asumida.

En consecuencia, la orientación metodológica considerada adecuada fue la cualitativa, basada en un pluralismo metodológico integrado que permitió la aplicación de técnicas y procedimientos operativos cualitativos para conocer las relaciones que se establecen, las contradicciones y conflictos que se producen y los continuos cambios generados en los espacios de aprendizaje estudiados, vistos éstos como una totalidad. Desde la convergencia de estas ideas, el estudio se rige por un nuevo paradigma científico tal como lo señala Martínez (2007):

La investigación cualitativa implica una nueva forma de pensar, de mirar al mundo y de un abordaje innovador sin reduccionismos metódicos, de esta manera, surge un enfoque integrador, plurimetodológico, centrado en un sistema activo para unir, vincular, recomponer y contextualizar, apto para comprender y explicar la estructura e interrelaciones en un todo totalizante. (p. 33)

En este particular sentido, la forma de interpretar y actuar sobre la vida escolar constituye uno de los factores causales sustantivos para comprender la dinámica del mundo social educativo, concibiéndolo como una identidad que hay que ir entendiendo continuamente, porque en ella no hay nada fijo sino que está sujeto a un proceso de transformación constante, se requiere entonces, a la hora de pensar en producir conocimiento, una visión integradora y global que permita abarcar lo que está “tejido junto”, que no puede separarse, porque se atrofia su comprensión, explicación y aplicación (Morín, 2003).

En correspondencia con la perspectiva ontológica y epistemológica antes expuesta, se asume un modelo metodológico determinado por la concepción cualitativa-hermenéutica- compleja donde se va más allá de lo hermenéutico o interpretativo. La complejidad conduce a la acción mediante la comunicación e intersubjetividad entre los discentes y docentes en los espacios de aprendizaje o hecho de estudio, en consecuencia, el método no es sólo descriptivo-comprensivo, sino también de carácter crítico y transformador, de allí que el método utilizado sea la hermenéutica crítica.

El método: hermenéutica. Círculo hermenéutico y continuum hermenéutico hipercomplejo

En este enfoque metodológico se hace necesaria la utilización de la hermenéutica, mediante la construcción de un círculo hermenéutico para develar en el discurso contenido en las Políticas Educativas del Estado Venezolano durante el lapso 1995-2008 la intencionalidad de integrar la docencia y la investigación en los espacios de aprendizaje de las escuelas primarias.

En la construcción de este círculo hermenéutico se implica la contribución metódica de la investigadora, la cual consiste en aportar al círculo los principios de inteligibilidad cerebral: dialógica, recursiva y hologramática (Morin, 1999), para profundizarlo y elevar los niveles de complejidad hasta llegar a lo hipercomplejo. Esto requiere un proceso ininterrumpido de interpretación en el que el entendimiento cada vez más profundo va siempre desde la totalidad a la parte y de allí nuevamente a la totalidad, mediante concatenaciones concéntricas -efectos ondas- que acrecientan cada vez más el entendimiento, formándose espirales de interacción

para que el significado profundo –de la integración docencia e investigación– sea develado bajo el contenido manifiesto. (Gráfico 1)

De esta manera se genera lo hipercomplejo del continuum hermenéutico, el cual encuentra viabilidad metodológica en la concepción compleja e hipercompleja de Morin (1999). Este autor define que: “el cerebro es más que un sistema complejo; es un complejo de sistemas complejos, cuya multiplicidad de los sistemas complejos forman en adelante un sistema hipercomplejo” (p. 107). Más adelante señala el autor: “los principios de la inteligibilidad que pueden ayudarnos a concebir la hipercomplejidad cerebral, son tres que se encuentran interrelacionados: el principio dialógico, recursivo y hologramático” (p. 109), la aplicabilidad de estos principios constituye un aporte a la construcción del círculo hermenéutico; como continuum hermenéutico hipercomplejo.

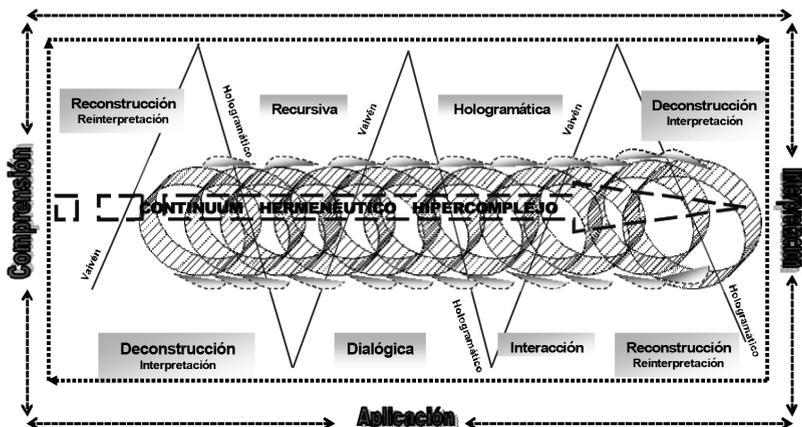
Para la investigadora estos principios sustentan el sistema hermenéutico en el entramado metodológico de ir y venir de la comprensión a la interpretación para llegar a la aplicación y nuevamente abrir el continuum hermenéutico. La dialógica contiene el análisis-síntesis que rige las operaciones perceptivas-interpretativas; la recursividad presenta un proceso en circuito donde los “efectos” retroactúan sobre sus “causas,” es decir, lo que es causa puede convertirse en efecto, el holograma demuestra un tipo asombroso de organización en la que el todo está en cierto modo incluido en la parte que esta incluida en el todo (Morin, 1999).

El análisis de contenido y el continuum hermenéutico hipercomplejo. Recolección, procesamiento y análisis de la información

La recolección de la información se realizó a través de la selección de diez (10) documentos oficiales donde se encuentra contenida la Política Educativa del Estado Venezolano desde 1995 hasta 2008, utilizando el análisis de contenido y el continuum hermenéutico hipercomplejo para la construcción del círculo hermenéutico. El contexto poblacional, definido por Orozco, Labrador y Montañez como: “no es más que la precisión de documentos y unidades de análisis (...) la población no siempre es un conglomerado humano y muchos estudios no requieren su establecimiento” (p. 41); por lo que el mismo se encuentra conformado por diez (10) documentos.

En consecuencia, la investigación se ubica en un tipo documental que de acuerdo a Buonocore (2007) “constituye un procedimiento científico y sistemático de indagación, organización, interpretación y presentación de datos e información alrededor de un determinado tema, basado en una estrategia de análisis de documentos.” (p. 58)

Gráfico 1
Continuum Hermenéutico Hipercomplejo



Fuente: Sánchez (2009) Hermenéutica hipercompleja. Aplicación de los principios de hipercomplejidad cerebral (Morin 1999) a los momentos hermenéuticos.

Presentación descriptiva y procedimiento para el análisis cualitativo de contenido

El análisis de contenido que se presenta se realizó utilizando una adaptación del procedimiento propuesto por Mayring (1983) como aporte de la investigadora determinándose los siguientes pasos:

1. Selección de los documentos considerados fundamentales por la investigadora, para responder los objetivos de la investigación y establecimiento del origen y procedencia de los mismos.
2. Recolección de la información en cada documento mediante la segmentación y desagregación textual.
3. Estructuración de la matriz de análisis:

- 3.1. Determinación de las unidades de análisis y categorías mediante la organización de la información, tomando en cuenta su relación con los objetivos de investigación para luego estructurar las unidades de análisis y las categorías.
- 3.2. Definición de la técnica de análisis estableciendo la unidad de codificación, la unidad contextual y la unidad analítica, las cuales responden a los objetivos de investigación.
4. Interpretación de la información mediante un proceso de recomposición de las partes (categorías) al todo (texto) que el análisis segmentó. Se integran las categorías en una unidad discursiva coherente a través de un proceso de interpretación-explicación, para finalmente producir una síntesis lógica de integración de resultados a la luz de los objetivos de la investigación. (Ver cuadros 1y2)

Cuadro N° 1

Selección de Documentos

Documento	Organismo Emisor	Identificación
Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999)	República Bolivariana de Venezuela	CRBV
Ley Orgánica de Educación (2009)	Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela	LOE
Plan de Acción de Educación Básica (1994-1996)	Ministerio de Educación Dirección de Educación Básica	PAEB
Plan de Acción del Ministerio de Educación (1995)	Ministerio de Educación Dirección Sectorial General de Educación	PAME
Currículo Básico Nacional (1997-1998)	Ministerio de Educación Dirección de Educación Básica	CBN
Proyecto de Escuelas Bolivarianas (1999)	Ministerio de Educación Dirección General de Escuelas Bolivarianas	PEB
Proyecto Educativo Nacional (1999)	Ministerio de Educación Dirección Sectorial de Planificación y Presupuesto Proyecto Constituyente Educativo	PEN
Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social de la Nación (2001-2013)	República Bolivariana de Venezuela	PNDES

Documento	Organismo Emisor	Identificación
Diseño Curricular Bolivariano (2007)	Ministerio del Poder Popular para la Educación Dirección General de Currículo	DCB
Subsistema Educación Primaria Bolivariana (2008)	Ministerio del Poder Popular para la Educación Dirección General de Escuelas Bolivarianas	SEPB

Fuente: Sánchez (2009)

Estructuración de la matriz de análisis

Para los fines de estructurar la matriz de análisis primeramente, en correspondencia con cada objetivo, se establecieron tres (3) unidades de análisis, desagregándose en sus respectivas categorías como a continuación se presentan:

Cuadro N° 2

Unidades de Análisis

Unidad	Descripción de la Unidad	Descripción de la Categoría
1	La docencia como praxis pedagógica	Docencia y praxis pedagógica
2	Investigación como construcción del conocimiento	Investigación y construcción del conocimiento
3	Integración de la docencia y la investigación	Integración docencia e investigación

Fuente: Sánchez (2009)

Es necesario señalar que a efectos de la configuración hermenéutica del trabajo investigativo, el mismo se constituye en un gran círculo hermenéutico que recorre toda la estructura del proceso de investigación. Se pasa de la comprensión (visión contextual del hecho de estudio) a la interpretación (análisis de contenido), para luego, mediante la hermenéutica hipercompleja, llegar a la aplicación (ruptura del círculo hermenéutico) produciendo el nuevo conocimiento, en función del estudio de la integración de la docencia con la investigación.

En la interpretación de estas categorías es entendido que se conserva una orientación instrumental-cientificista pero, en contraposición, se encuentra soportado por una fuerte corriente constructivista, considerando al currículo abierto, flexible, contextualizado y

centrado en procesos, mediante la interacción constructiva y el contexto social –recontextualización socio-crítica de la pedagogía. Pedagogía Liberadora–.

Es así, en opinión de la investigadora, una concepción con origen en la IV República (1997-98), pero con alta pertinencia en la V (2007-08). Así que a pesar de que estas categorías discursivas están contenidas en documentos donde se mantienen concepciones o visiones diferentes -liberal o emancipadora- aún siendo opuestas, se complementan por la direccionalidad estratégica del servicio educativo que predomina.

Hermenéutica hipercompleja de los resultados del análisis de contenido

Realizado el análisis de contenido y producido sus resultados, se dio paso al proceso metahermenéutico e hipercomplejo para lo cual se prosiguió analizando como unidad de meta-análisis la integración docencia e investigación, generándose un nuevo proceso de categorización. Emergieron dos (2) nuevas categorías: la docencia contenida en la investigación y la investigación contenida en la docencia, realizando un entramado interpretativo de reanálisis (meta-análisis) de estos resultados hasta llegar a la saturación de la interpretación a través del vaivén hologramático aplicando el continuum hermenéutico hipercomplejo. Se alcanzó la ruptura del círculo hermenéutico y el momento de la aplicación.

Es necesario señalar que en este proceso se definieron códigos, denominados por la investigadora como significantes de las evidencias interpretativas del análisis de contenido inicial, a los cuales se les atribuye no sólo la traducción de un significado a través de un símbolo, es decir “una extensión metafórica de un significado a otro”. (Dey, 1999) sino también una riqueza interpretativa que permitió la hipercomplejidad discursiva elevando los niveles de interpretación; para develar entre ambas categorías la presencia de la intencionalidad de integración docencia e investigación.

En correspondencia con la aplicación de la hermenéutica hipercompleja, se procedió a la contrastación de los códigos significantes entre sí y por cada una de las categorías mediante un meta-análisis para integrar alrededor de éstas la ruptura del

círculo hermenéutico (generación de conocimientos o aporte doctoral). Los resultados de esta contrastación permiten establecer relaciones que develaron más puntos de desencuentros que de encuentros para la integración docencia e investigación en una sola función, sin embargo, la presencia de claves discursivas implícitas, animadas en contextos actuales, indican la presencia de relaciones de articulación entre la docencia y la investigación sin intención del emisor de mantenerlas separadas ni de integrarlas en una sola (gráfico 1). En atención a esto deviene claramente que en la medida en que los niveles de análisis se elevaron se produjeron develaciones que dejaron de ser antagónicas plenamente para converger en encuentros de complementariedad concurrente y antagónica sin disyunciones ni parcelamientos (Morín, 1999).

Tal como se señala, la ruptura del círculo implica que se ha alcanzado el entendimiento concreto a la luz de la totalidad, de modo que el proceso de entendimiento va siempre desde la totalidad a la parte y de allí nuevamente a la totalidad, en construcción continua del círculo hermenéutico: la comprensión, la interpretación y la aplicación.

Aportes para la construcción teórica de integración docencia e investigación en los espacios de aprendizaje de las escuelas primarias venezolanas

En correspondencia con los resultados de la hermenéutica hipercompleja y en función del propósito del estudio, la investigadora presenta las siguientes consideraciones argumentativas analíticas que se constituyen en aportes para una construcción teórica de integración docencia e investigación en una sola función los espacios de aprendizaje de las escuelas primarias venezolanas.

Integración docencia e investigación. Una nueva episteme crítico-compleja para la construcción del conocimiento escolar en el desarrollo del microcurrículo

El planteamiento de una episteme crítico-compleja que se presenta está centrada en el fundamento de la docencia como praxis pedagógica caracterizada por una interacción dialógica, recursiva, hologramática y constructiva. La investigación como construcción del conocimiento escolar está mediada por la creatividad y el contexto social estableciéndose una relación de circularidad de

saberes partiendo de la globalización de los aprendizajes, con una visión totalizadora de la educación, y considerando el acto educativo como un hecho holístico soportado en una racionalidad crítica, comunicativa y dialéctica de relación teoría-práctica, sostenida en nuevas formas de construir el conocimiento escolar.

En consecuencia del planteamiento precedente es necesario que en las escuelas primarias la reflexión y problematización del saber del docente y discentes sean un punto de partida para la reflexión crítica. Este saber no es absoluto; es social, histórico, institucional y profesional. En este sentido aparece como “praxis” que se ubica de modo crítico en el profesional que reconoce, contextualiza y reexamina constantemente su profesión.

En esta visión, docencia e investigación serán una sola función ejercida por el docente sinérgicamente. Esto permite afirmar que no sea un simple transmisor de conocimientos, sino más bien que asuma el proceso desde la perspectiva de los resultados de sus investigaciones. Todo esto, a juicio de la investigadora, explica la praxis pedagógica curricular como el conjunto de actividades que permite planificar, desarrollar y evaluar procesos intencionados de enseñanza mediante los cuales se favorece el aprendizaje de contenidos integrados –conocimientos, habilidades, actitudes y valores–, para satisfacer necesidades de formación humana.

De esta manera la praxis es el hombre en sí mismo. La base más profunda y poderosa de la praxis pedagógica curricular reside, pues, en la función práctica y reflexiva de la docencia, donde el docente asume la investigación de su propia realidad y produce los conocimientos necesarios para mejorar la acción mediante la reflexión, conjuntamente con sus discentes. Esta praxis, vinculada siempre y necesariamente a una teoría pedagógica crítica y compleja, comprende todas aquellas situaciones en las que se implican personas que desean aprender. Estas situaciones no son accidentales o casuales, están planificadas y representan lo que se denomina situaciones de aprendizaje, “praxis es la que siendo reflexión y acción verdaderamente transformadora de la realidad, es fuente de conocimiento y creación.” (Freire, 1979, p 88).

Precisamente, Schön (1983) considera que cuando el docente reflexiona en la acción se convierte en un investigador de su propia

práctica y desde su análisis va elaborando una nueva teoría o teoría personal, entendiendo que este tipo de teoría se elabora a partir de la praxis pedagógica, como fruto de la reflexión sistematizada sobre ella. De este modo se estrecha el vínculo entre la teoría y la práctica, al actuar sobre la acción de la enseñanza, buscando su fundamento y proyectando las decisiones que resulten pertinentes.

En el ámbito educativo, específicamente en las escuelas primarias venezolanas, la praxis pedagógica curricular debe contemplarse como campo de conocimiento pedagógico y debe ser considerada como un elemento relevante dentro de la producción del conocimiento pedagógico, es por ello que cuando el docente describe, analiza y hace inferencias acerca de los eventos de su acción docente, crea sus propios principios pedagógicos. En todo caso, asumiendo esta concepción en la escuela primaria, la enseñanza en la medida que sea una práctica reflexiva será un acto de conocimiento y, en consecuencia, el esfuerzo reflexivo que realiza el docente «desembocará en la creación de una teoría sobre su praxis» (Medina y Domínguez, 2003, p. 131).

Sin embargo, este conocimiento que pueden generar los docentes sobre su propia práctica no es valorado suficientemente ni por los investigadores ni por los propios profesores, y es precisamente al profesional de la educación, a quien le compete tomar conciencia del impacto de las contribuciones de los profesores. Elliot (1993) Si se acuerda que la ciencia es un proceso inacabado en permanente construcción, la realidad interpretada a través de la ciencia es también inacabada e histórica y la ciencia, también, se produce o elabora a lo largo de un proceso en el cual tienen cabida práctica y teoría sin implicar jerarquizaciones.

El objeto pedagógico no es algo “dado” sino un objeto posible para ser construido, para ello es necesario pasar de la certeza del dato que la teoría del conocimiento fundamenta a través de la epistemología, al cuestionamiento crítico-reflexivo y así poder superar la aparente objetividad fenoménica de lo dado. (McCarthy, 1995)

En correspondencia con esta perspectiva, los griegos definían la episteme como el saber teórico, para ellos el conocimiento siempre estaba predispuesto a ser construido. A este respecto, Gadamer (1981) señala: “Lo que nosotros designamos como el usual concepto

de ciencia, habrá sido entendido por los griegos, más bien, como el saber de aquello sobre cuya base es posible fabricar algo: lo llamaban *poietike*, *episteme* o *techne*". (p. 11)

Este conocimiento posible fundamentado en lo epistémico, rechaza toda forma de juicio sustentado en la racionalidad científica, pragmática funcional que explica el objeto desde una postura lineal positivista y que exalta un pretendido objetivismo. La educación escapa de la reductibilidad de lo dado, simplemente porque es al mismo tiempo sujeto, participante y objeto a interpretarse. Esta conjugación dialéctica entre sujeto y objeto abre las posibilidades para construir un nuevo tipo de conocimiento donde lo "dado" y lo dándose se contengan y no se excluyan, y donde la intersubjetividad de la experiencia comunicativa constituya un elemento indispensable en la construcción del objeto.

De todo lo anterior se infiere que la hipercomplejidad cerebral, sustentada por Morin (1999), es la que genera las interferencias incesantes entre la percepción de lo real y los brotes imaginarios que conducen a la invención creadora. De allí, lo concurrente y antagonista pero complementario en la producción del conocimiento escolar, de tal manera que los principios y reglas que organizan el conocimiento humano instituyen en el nivel cerebral, mental, espiritual, una dialógica cooperativa digital, analógica, es decir, una doble dialógica de naturaleza compleja.

Como resultado en la integración de la docencia y la investigación lo digital y lo lógico, por una parte, y lo analógico, por otra, son relaciones complementarias, concurrentes y antagonistas. Así, "la analogía yerra, vagabundea, viaja, atraviesa sin trabas fronteras, espacios y tiempo, lleva en sí potencialmente error, delirio, locura, razonamiento, invención, poesía" (Morín, 1999, 154). En este proceso hipercomplejo, de construcción del conocimiento escolar la analogía entra en dialógica con los procedimientos analíticos, lógicos, empíricos del pensamiento racional. La racionalidad no reprime a la analogía, se alimenta de ella al mismo tiempo que la controla.

Evidentemente se produce un doble pensamiento: simbólico-mitológico-mágico, uno y el otro racional, lógico y empírico. El uno siempre ésta en el otro. Así pues en opinión de la investigadora estos dobles juegos del pensamiento son meros bastiones en la integración

de la docencia e investigación ya que el razonamiento por analogía conduce a la formalización del pensamiento, pero a condición, según lo expresado por Morín (1999) y en acuerdo con la investigadora, de obedecer a la dialógica, de lo analógico-lógico y lo empírico, constituyéndose un vaivén de lo concreto, tejiéndose y creándose la concepción, es decir, un nuevo modo de organizar la experiencia y considerar lo posible mediante métodos de conocimiento por isomorfismo, homomorfismo, homología que el aparato cognitivo utiliza espontánea y conscientemente en su conocimiento perceptivo y discursivo.

Con referencia a lo anterior, es necesario también rehabilitar lo metafórico ya que es un modo afectivo de expresión y comprensión que franquea las fronteras entre lo real y lo imaginario, donde las analogías viven en libertad, de manera innovadora, iniciadora incluyendo la invención científica “la innovación casi siempre brota de la analogía” (Pierce, 1975), mediante un vaivén entre concreto y abstracto -vía isomorfismos, tipologías, homologías- y entre imaginario y real -vía metáforas-. Estos vaivenes como ya se ha dicho estimulan o provocan la concepción, es decir, la formación de nuevos modos de organización del conocimiento y el pensamiento.

Se deriva entonces que se requiere, también, de una dialógica cognitiva que asocia diversamente procesos analógicos y analíticos lógicos; unidualidad de los dos pensamientos, objetividad y subjetividad, lo que origina un pensamiento creador, el descubrimiento, lo que en palabras de Morín (1999) “consiste en ver lo que todo el mundo ha visto y pensar lo que nadie ha pensado” (p. 22), de allí que todo descubrimiento es una conquista cognitiva que comporta invención y creación.

Por las consideraciones anteriores, hoy más que nunca los procesos de enseñanza y aprendizaje deben ser vistos y estudiados desde una perspectiva compleja y no bajo un modelo de interpretación fisicoquímico de análisis: descomponer un todo complejo en las partículas más simples para poder hacerlo comprensible. Es necesario, entonces, a la luz del pensamiento complejo, aplicar los principios de hipercomplejidad cerebral ampliamente descritos a los procesos de enseñanza y aprendizaje para no descomponer el todo en sus partes, sino que el mismo esté contenido en las partes y las partes en el todo; para la generación de ese conocimiento escolar.

Esta concepción compleja permite considerar en la fuente de todo conocimiento, a la vez, la actividad del sujeto cognoscente y la realidad del mundo objetivo de manera compleja, es su indisoluble conjunción, siendo distintos objeto y sujeto, están incluidos el uno en el otro, por lo que el sujeto es necesariamente un ser objetivo y objetivable, mientras que el objeto comporta las operaciones, traducciones y construcciones del sujeto; siendo cada una necesaria en el seno del bucle dialógico, para la construcción del conocimiento escolar.

El conocimiento, como fenómeno multidimensional, tiene una ruptura por el seno de la cultura existente, ya que los saberes que unidos permiten esta multidimensionalidad se encuentran separados y parcelados: ciencia-filosofía, ciencia físico-biológicas y humanas, donde cada una de ellas ignora el rostro global de que forma parte, estas disyunciones o parcelamientos es lo que origina la patología del saber, la cual se aspira superar con el argumento doctoral que se esgrime mediante la integración en una totalidad de la docencia: praxis pedagógica y la investigación: construcción del conocimiento.

Es importante destacar que mediante esta visión crítica-compleja, la docencia como praxis pedagógica y la investigación como construcción del conocimiento en los espacios de aprendizaje, son vistos cada una como parte de la otra sin reducirse jamás una a la otra, superando el pensamiento unidimensional, mutilante y fragmentario por un nuevo modo de pensamiento que integra lo uno y lo múltiple de cada una en la totalidad globalizante de ambos, constituyendo esta perspectiva, un avance epistemológico importante en el conocimiento de los complejos procesos sociales. De acuerdo a esto, el entendimiento global de la docencia y la investigación configuran a estas dos funciones en una sola sin enclaustramientos, reduccionismos, concepciones unilaterales, ni dogmatismos, sino buscando la comprensión de la una en la otra.

Desde esta perspectiva epistemológica se va construyendo una relación de complementariedad antagónica entre lo conocido y lo que se conoce, donde el docente mantiene una acción comunicativa dialógica mediante una relación dialéctica y analéctica con sus discentes, definida por Dussel (2004) como “un momento del método dialéctico” (p. 12) que incorpora una nueva posibilidad en la construcción del conocimiento basada en la relación entre el uno y

el otro, lo que hoy se conoce como “episteme de la relación,” es decir, una concepción sistémica de la relación sujeto-sujeto. La postura epistemológica, es entonces, un conocer por relaciones de otredad y alteridad.

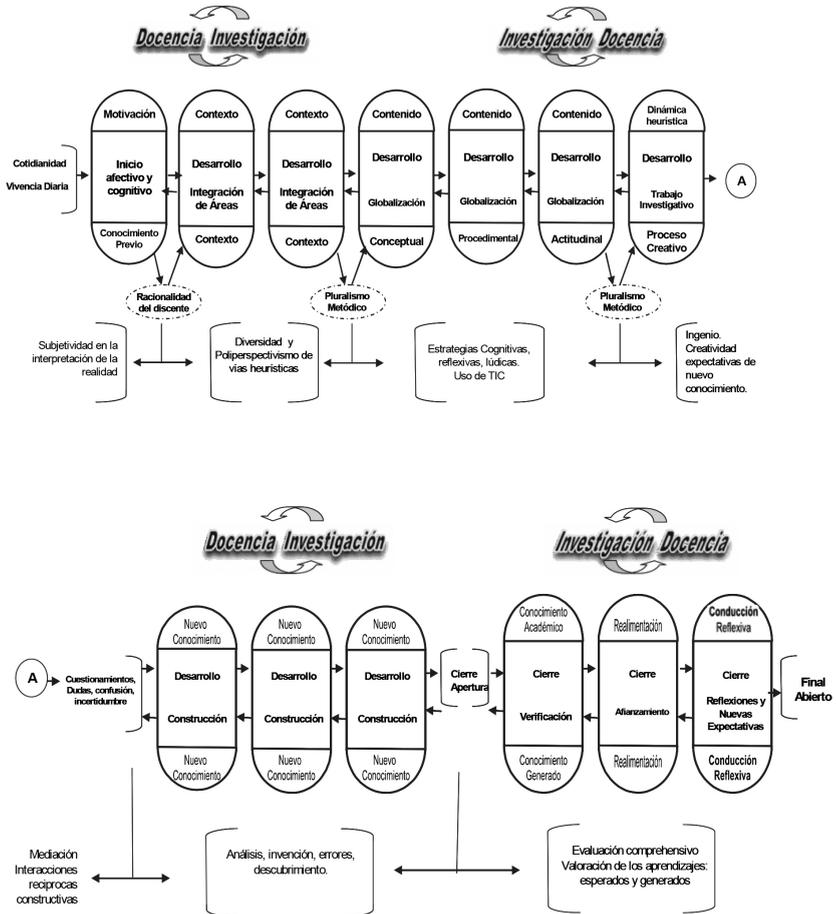
Esta episteme se centra en un espacio de aprendizaje intersubjetivo compartido, donde conviven distintos discentes, distintas subjetividades que van rearticulando experiencias contextualizadas destacándose la reflexión de los sujetos implicados en la construcción del conocimiento, mediante relaciones intersubjetivas de interacción comunicativa.

Concretum integrador de la docencia y la investigación en la escolaridad de la educación primaria venezolana

Presentadas las consideraciones teóricas argumentativas de la propuesta doctoral, se explicita la concreción metodológica integradora de la misma, la cual se traduce en un planteamiento teórico y de operacionalización del microcurrículo en la escolaridad de primero a sexto grado, a través de la planificación y ejecución didáctica compleja, dialéctica y creativa, dejando a un lado la rigidez en los procesos de enseñanza y aprendizaje integrando la docencia y la investigación en una sola función centrada en el ingenio, la creatividad y la problematización de lo ya conocido, tanto por los discentes como los docentes.

En esta concreción metodológica prima el pluralismo considerando desde esta perspectiva, lo metódico, como diversas vías heurísticas que convergen en redes entrecruzadas que influyen entre sí, sin rigidez ni pasos secuenciales, formándose espiralados didácticos de interacciones recíprocas donde no hay cabida para vinculaciones unidireccionales, interesando la atención al todo y a la configuración sistémica en espiralado continuo, que conducirá al desarrollo del microcurrículo con un alcance no planteado en el inicio, sino más allá de lo establecido en los diseños curriculares y, consecuentemente, sin limitar el aprendizaje y la enseñanza a la búsqueda deliberada de corroborar el conocimiento supuestamente verdadero y ya dado (Ver Gráfico 3, 4 y 5).

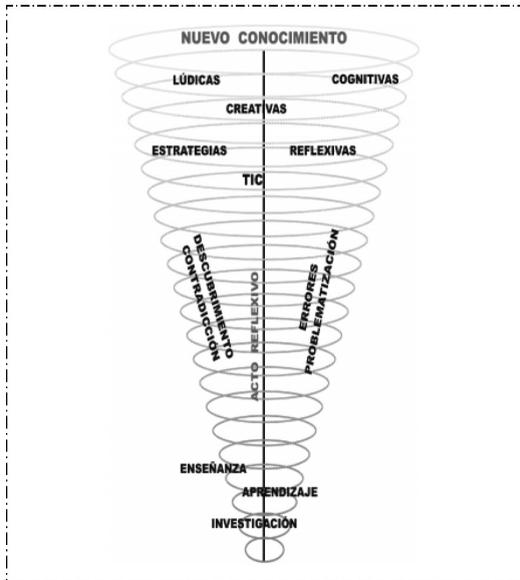
Gráfico 4
**Concretem Integrador de la Docencia
y la Investigación**



Fuente: Sánchez (2009) Proceso de Integración Docencia e Investigación en los momentos didácticos de Inicio, Desarrollo y Cierre.

Gráfico 3

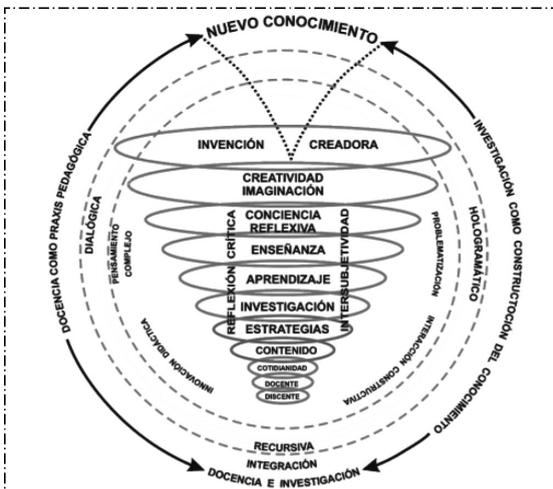
Espiralado de Innovación Didáctica



Fuente: Sánchez (2009). Innovación Didáctica para la Integración Docencia e Investigación

Gráfico 5

Construcción Teórica



Fuente: Sánchez (2009). Integración Docencia e Investigación

En consecuencia a todo lo expuesto, se pueden resumir las siguientes afirmaciones de cierre:

- El planteamiento de una visión compleja para el ejercicio docente implica una racionalidad basada en una responsabilidad y compromiso social. Esa nueva visión deberá conllevar a una praxis educativa de praxis ética-política, de relación deber ser, ser y quehacer, considerándose en estas relaciones una vinculación directa para la integración docencia e investigación.
- La integración docencia e investigación sostiene la concepción de enseñar y aprender como entidades complejas y fenómenos abstractos que comportan múltiples significaciones que no tienen un único fundamento o reposan en un mismo paradigma. La resignificación de compromisos con las diferentes teorías y paradigmas conllevan que el papel de la investigación esté vinculado con los procesos educativos y pedagógicos y las reconfiguraciones políticas, sociales y económicas.
- La ruptura epistemológica para la reconstrucción del pensamiento docente es necesaria para que la enseñanza sea concebida como la facilitación de ambientes pedagógicos que posibiliten el aprendizaje, dando oportunidad para que cada discente tome caminos heurísticos para la construcción de su propio aprendizaje, mediante interacciones comunicativas y cognoscitivas con los otros (principio de otredad), partiendo de sus potencialidades (principio de unicidad) y posibilitando, en una dinámica no lineal, el desarrollo de los procesos básicos del pensamiento.
- Se apunta hacia el desarrollo de una cultura de investigación permanente en los docentes, para que consecuentemente puedan producirse estos cambios en el saber profesional y la investigación sea asumida por el docente como ethos de vida escolarizada, como una manera de actuar de los docentes y discentes, donde enseñando se investigue, investigando se enseñe, aprendiendo se investigue, investigando se aprenda,

dejando de ser la investigación un proceso aislado en la educación primaria y un requisito más para optar a un título y finalizar una carrera profesional.

Esta visión integradora se sustenta en la formación de valores éticos y morales que fortalezcan la virtuosidad en cada discente, en consonancia con la realidad social del proceso educativo, donde el sentido y la significación del conocimiento se construye en una diversidad de planos, desde donde es posible construir conocimiento acerca de la realidad con una clara intención de transformarla. Los resultados de este proceso investigativo generarán nuevas líneas de investigación enmarcadas en la temática docencia e investigación; para la producción del conocimiento en esta área como la integración docencia e investigación en los subsiguientes niveles educativos.

Referencias

- Apple, M. (1996). *Teoría crítica y educación*. Madrid: Miño y Dávila.
- Buonocore, D. (2007). *Investigación documental*. Santa Fe: Castelvì.
- Constitución de la Republica Bolivariana de Venezuela (1999)
- Freire, P. (1979). *La naturaleza política de la educación. Cultura poder y liberación*. Barcelona, España: Paidós.
- Habermas, J. (1984). *Conocimiento e interés*. Barcelona: Taurus.
- Marcelo, C. (2001). *La Construcción del conocimiento profesional: hacia un modelo de profesor investigador*. Sevilla: Deada.
- Martínez, M. (2002). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Texto. Caracas: Trillas.
- Martínez, M. (2001). *Paradigma emergente*. México:Trillas.
- Mayring, P. (1993). *Qualitative content analysis*. Madrid: Morata.
- Ministerio para el Poder Popular para la Educación (2007). *Memoria y cuenta*. CENAMEC. Caracas.

- Ministerio para el Poder Popular para la Educación (2007). Diseño curricular del sistema educativo bolivariano. Caracas.
- Ministerio de Educación de Venezuela (1998). Currículo Básico Nacional. Programa de Estudios de Educación Básica. Caracas.
- Morín, E. (2003). *La educación del futuro*. (Trad. A. Rota, Bogotá). París: UNESCO.
- Morín, E. (1999). *El método. El conocimiento del conocimiento*. Madrid, España: Cátedra.
- Orozco, C., Labrador, M. y otros (2002). *Metodología. Manual teórico práctico de metodología*. Caracas: Ofimax Venezuela.
- República de Venezuela (1980). Ley orgánica de educación. Caracas, Venezuela.
- República Bolivariana de Venezuela (2001-2003). Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación. Caracas; Venezuela.
- Sánchez, B. (2009). *Praxis pedagógica y construcción del conocimiento. Un concretum integrador en la Educación Básica venezolana*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Carabobo, Facultad de Ciencias de la Educación, Dirección de Estudios de Postgrado, Valencia, Venezuela: Autor.
- Schön, D. (2003). *La formación de profesionales reflexivos*. Ministerio de educación y ciencia de España.

BRÍGIDA GINOID SÁNCHEZ DE FRANCO: Maestra normalista. Licenciada en Educación. Doctora en Educación. Universidad de Carabobo. Profesora Ordinaria de la Facultad de Ciencias de la Educación adscrita al Departamento de Ciencias Pedagógicas. Decana de la FaCE-UC. Docente de Postgrado FaCE. Postdoctora en Educación. Universidad de Carabobo. Miembro Asesor de la Comisión Coordinadora del Doctorado en Educación FaCE ginoiddefranco@yahoo.com