



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACION



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

Autora: Brígida G. Sánchez de F.

Tutora: Dra. Haydeé Páez

Valencia, Febrero 2010



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACION



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

Autora: Brígida G. Sánchez de F.

Tesis presentada ante la
Dirección de Estudios de Postgrado
de la Facultad de Ciencias de la
Educación de la Universidad de
Carabobo para optar al título de
Doctora en Educación.

Valencia, Febrero 2010

DEDICATORIA

A Dios todopoderoso, que todo lo puede.

A mi madre siempre protectora.

A mis hermanos por el amor que les tengo.

A mi esposo compañero de la vida.

A mis hijos Wilfredo, Silfredo, César y Nazareth como ejemplo para el logro de sus proyectos de vida.

AGRADECIMIENTO

A Dios todopoderoso, por la fe inspirada por él para alcanzar este logro.

A mi querida Facultad de Ciencias de la Educación por la formación valiosa que recibí en este alto nivel académico.

A mi querido hijo César, por brindarme su apoyo y acompañamiento en cada momento necesario. Gracias hijo, mil gracias.

A la Doctora Haydeé Páez, por sus valiosas orientaciones como tutora y maestra.

A mis compañeros del doctorado, y muy especialmente a Thayris y Eogracia por toda la vivencia compartida que me dejó un cúmulo de aprendizajes.

ÍNDICE GENERAL

	Pag.
DEDICATORIA -----	xiii
AGRADECIMIENTO -----	xiv
ÍNDICE DE CUADROS -----	xiii
ÍNDICE DE GRÁFICOS -----	xiv
RESUMEN -----	xv
INTRODUCCIÓN -----	1
PRIMERA PARTE	
MATRIZ CONTEXTUAL DEL HECHO DE ESTUDIO	
I. Visión Contextual	11
De la Escuela Básica Integral (1995), Escuela Bolivariana (1999) a la Escuela Primaria Bolivariana (2007)-----	15
Racionalidad Educativa. Docencia: ¿Praxis o Práctica en el desarrollo del Microcurrículo?-----	29
Racionalidad Educativa. Investigación: Proceso Transformador en la Construcción del Conocimiento Escolar en el desarrollo del Microcurrículo-----	38
II. Visión Paradigmática	48
Teoría Crítica y Contexto Paradigmático -----	50
Habermas y la Teoría Crítica -----	53
Educación y Pedagogía desde una Visión Crítica -----	62
Paulo Freire. Una Educación Dialógica para la Construcción del Conocimiento Escolar en el Aula -----	71
Michael Appel. La Escuela como Aparato Productivo y Reproductivo. Una Relación Dialéctica -----	75
Las Escuelas como Esferas Públicas de Poder para la Transformación	

Social. Henry Giroux -----	78
Fenomenología y Pedagogía Social -----	82
Desarrollo del Conocimiento Cerebral. Complejidad e Hipercomplejidad -	89
El Conocimiento. Fenómeno Multidimensional -----	94
Estructura Direccional -----	100
Objetivo General -----	101
Objetivos Específicos -----	101
 SEGUNDA PARTE	
MATRIZ HERMENÉUTICA	
I. Enfoque Investigativo y Orientación Metodológica.	104
El Método: Hermenéutica. Círculo Hermenéutico y Continuum Hermenéutico Hipercomplejo -----	107
El Análisis de Contenido y el Continuum Hermenéutico Hipercomplejo. Recolección, Procesamiento y Análisis de la Información -----	110
Fases Estructurales de la Metodica: Fase de Develación, Interpretación y Estructuración Teórica -----	113
II. Presentación Descriptiva y Procedimiento para el Análisis Cualitativo.	119
Técnica Cualitativa para el Análisis de Contenido: Selección de los Documentos, Recolección y Segmentación de la Información, Estructuración de la Matriz de Análisis e Interpretación de la Información Registrada en las Unidades de Análisis -----	120
 TERCERA PARTE	
MATRIZ DE CONSTRUCCIÓN TEÓRICA	
I. Hermenéutica Hipercompleja de los Resultados del Análisis de Contenido.	162
II. Aportes para la Construcción Teórica de Integración Docencia e Investigación en los Espacios de Aprendizaje de las Escuelas Primarias Venezolanas.	172
La Complejidad en la Enseñanza y el Aprendizaje en la Educación	

Primaria -----	173
La Complejidad en el Desencuentro de la Docencia e Investigación. La Docencia: Una Función Receptora de Lineamientos y Directrices Subordinada a los Niveles de Mando -----	182
Integración Docencia e Investigación. Un proceso de Innovación Didáctica en la escolaridad de 1° a 6°-----	189
Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la Integración Docencia e Investigación -----	202
Concretum Integrador de la Integración Docencia e Investigación en la escolaridad de la Educación Primaria -----	205
Integración Docencia e Investigación. Un Episteme Crítico-Complejo para la Construcción del Conocimiento Escolar en el Desarrollo del Microcurrículo -----	213
REFERENCIAS -----	229
ANEXOS -----	238
Anexo A-1 -----	239
Anexo A-2 -----	244
Anexo A-3 -----	252
Anexo A-4 -----	257
Anexo A-5 -----	261
Anexo A-6 -----	266
Anexo A-7 -----	276
Anexo A-8 -----	280
Anexo A-9 -----	284
Anexo A-10 -----	287

INDICE DE CUADROS

Cuadro		Pág.
1	Fases estructurales de la Metodica -----	118
2	Selección de Documentos -----	121
3	Unidades de Análisis -----	123
4	Primera Unidad de Análisis: La Docencia como Praxis Pedagógica -----	125
5	Segunda Unidad de Análisis: La Investigación como Construcción del Conocimiento Escolar -----	133
6	Tercera Unidad de Análisis: Integración Docencia e Investigación -----	142
7	Proceso Metahermenéutico -----	164

INDICE DE GRÁFICOS

Gráfico		Pág
1	Continuum Hermenéutico Hipercomplejo -----	109
2	Círculo Hermenéutico -----	116
3	Proceso Hermenéutico -----	147
4	Proceso Metahermenéutico -----	163
5	Contraste de Códigos Significantes -----	167
6	Ruptura de Círculo Hermenéutico -----	169
7	Espiralado de Innovación Didáctica -----	191
8	Espiralado Didáctico -----	192
9	Concretuum Integrador de la Docencia y la Investigación en la Escolaridad de la Educación Primaria -----	210
10	Construcción Teórica -----	212

UNIVERSITY OF CARABOBO
FACULTY OF SCIENCES OF EDUCATION
GRADUATE DIVISION
DOCTORATE IN EDUCATION

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

Author: Brígida G. Sánchez de F.
Tutoraa: Dra. Haydeé Páez.
Date: 2010

ABSTRACT

To provide teachers and students of primary schools in Venezuela, an integrated heuristic road construction of school knowledge, due to compartmentalization entering or limit creative thinking in teaching and learning, an integrative theoretical construct of teaching and education was generated from a critical-complex perspective. The fact of studio was located in learning spaces for primary education subsystem in first through sixth grades and focused on integrating teaching and research in this level. Underpinning the research process, theoretical, epistemological and ontological in critical theory (Habermas, 1984) and complexity (Morin, 1999). The critical hermeneutic method was used with an adaptation of the researcher, through content analysis and a hermeneutic continuum Hypercomplex (metahermeneutical). The units of analysis were teaching as pedagogical practice, research and knowledge building and integrating teaching and research. Key information was extracted from official documents (education policy 1995-2008). The results of content analysis and subsequently metahermeneutical (meta-analysis) unveiled the intention of the issuer in terms of integration of teaching and research, as in the rose as the levels of complexity (hyper) had genuine denotes complementarity discursive epistemological and ontological affinity, which was breaking the hermeneutic circle, which generated the contributions to the theoretical construct that underlies the Integration Teaching and Research. The line of research Education and Curriculum was developed.

Descriptors: teaching and research, complexity, critical theory, hermeneutics, epistemic construction, basic education.

UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

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

Autora: Brígida G. Sánchez de F.
Turora: Dra. Haydeé Páez.
Año: 2010

RESUMEN

Para ofrecer a los docentes y discentes de las escuelas primarias venezolanas, una estructura integradora de caminos heurísticos en la construcción del conocimiento escolar, debido a encasillamientos que entran o limitan el pensamiento creador en la enseñanza y el aprendizaje, se generó una construcción teórica integradora de la docencia y la investigación desde una perspectiva crítica-compleja. El hecho de estudio se ubicó en los espacios de aprendizaje del subsistema de educación primaria de primero a sexto grado y se centró en la integración docencia e investigación en este nivel educativo. Se sustentó el proceso investigativo, teórica, epistemológica y ontológicamente en la teoría crítica (Habermas, 1984) y la Complejidad, (Morín, 1999). La hermenéutica crítica fue el método utilizado con adaptación de la investigadora, mediante el análisis de contenido y de un continuum hermenéutico hipercomplejo (metahermenéutica). Las unidades de análisis fueron la docencia como praxis pedagógica, la investigación como construcción del conocimiento y la integración docencia e investigación. La información clave fue extraída de documentos oficiales (políticas educativas 1995-2008). Los resultados del análisis de contenido y posteriormente la metahermenéutica (meta-análisis) develaron la intencionalidad del emisor en cuanto a la integración de la docencia y la investigación, ya que en la medida que se elevaron los niveles de complejidad (hipercomplejidad) se evidenció una complementariedad discursiva que denota afinidad epistemológica y ontológica; lo cual constituyó la ruptura del círculo hermenéutico, que generó los aportes para la construcción teórica que fundamenta la Integración Docencia e Investigación. La línea de investigación desarrollada fue Educación y Currículo.

Descriptor: docencia e investigación, complejidad, teoría crítica, hermenéutica, construcción epistémica, educación básica.

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.

Lamentablemente, 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 (planificación, evaluación y ejecución de los procesos de enseñanza y aprendizaje), 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; muy a pesar de que las mencionadas políticas lo han establecido (Currículo Básico Nacional 1998, Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano 2007) haciendo énfasis en el docente como investigador.

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, consecencialmente, 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.

Desde esta perspectiva se partirá de la cotidianidad del discente y su espontaneidad marcará el inicio de la dinámica creadora, mediante un conjunto interactivo de relaciones en la búsqueda del nuevo conocimiento escolar, donde la docencia dejará de ser una función separada de la investigación cuyos aspectos dimensionales implicarán que investigando se enseñe y enseñando se investigue, investigando se aprenda y aprendiendo se investigue.

Ante la situación expuesta, se presenta la tesis doctoral titulada “Praxis Pedagógica y Construcción del Conocimiento. Un Concretum Integrador en la Educación Básica Venezolana.” Este proceso de investigación se encuentra enmarcado en el área temática docencia e investigación, en correspondencia con la línea de investigación Educación y Currículo. Esta temática ha sido fuertemente debatida, sosteniendo muchos autores que la docencia y la investigación son funciones que deben articularse o relacionarse (Strauss, 1979, Schon, 2003, Carr, 1984, Kemmis, 1988, Salazar, 2002, Sole, 2001, López de George, 2006, y Cerda, 2003).

Por las consideraciones anteriores la investigadora, pretendiendo incorporarse en esta discusión se inscribe en una postura crítica con una visión integradora compleja, sosteniendo que ambas funciones deben integrarse en una sola -donde la docencia esté contenida en la investigación y la investigación en la docencia- para la construcción del conocimiento escolar, en los espacios de aprendizaje, acompañada por representantes de la teoría crítica transformadora, como: Habermas

(1984), Freire (1979), Giroux (2006), Bernstein (2003), Young (2003), McLaren (2004), Kemmis (1988), Bourdieu (2005), Apple (1997), Vilara (2001), y como anclaje central de reflexión teórica la Teoría de la Complejidad de Morin (1999).

Por consiguiente, el estudio apunta a los fundamentos y a la matriz racional de la educación venezolana, en el contexto del debate modernidad – postmodernidad, desencadenando rupturas con el pensamiento pedagógico moderno recurriendo a las transformaciones y cambios paradigmáticos propios de la postmodernidad, ubicándose específicamente el hecho de estudio en las escuelas primarias de primero a sexto grado.

Por lo que es criterio de la investigadora centrar el hecho de estudio en este nivel educativo, ya que la integración de la docencia y la investigación, debe tener lugar al inicio de la educación escolarizada, para que en los subsiguientes niveles se desarrolle la investigación científica como tarea cotidiana y con ello deje de ser un requisito o formalidad académica aislado de la docencia para optar a un título profesional.

La Educación Primaria es el segundo nivel del subsistema de Educación Básica cuya finalidad es “contribuir a la formación integral de los niños y niñas mediante el desarrollo de su potencial creativo, así como el desarrollo de su capacidad investigativa e innovadora en saber hacer científico, humanístico, técnico, artístico y tecnológico” (MECyD, 2005, p.13).

Además adicionalmente según su ideal filosófico (Proyecto de Escuelas Bolivarianas, 1999) se atienden niños y niñas en las edades en que se forja la base humana con soporte en el desarrollo de la inteligencia, la imaginación y la capacidad para la abstracción, por lo que considera la investigadora que son propicias las condiciones para centrar el hecho de estudio de esta investigación: integración de la docencia y la investigación en los espacios de aprendizaje de este nivel y consecuentemente, hacia donde éste dirigida la propuesta.

En atención, a esto, el enunciado teleológico de la investigación 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.

En cuanto al enfoque investigativo, el estudio se ubicó en el paradigma emergente, epistemológicamente bajo fundamentos cualitativos mediante un enfoque dialéctico y analéctico de la hermenéutica crítica (Habermas, 1989) y de la complejidad (Morin, 1999), en una reestructuración epistemológica y metodológica para superar el carácter restringido de la dialéctica, así, la analéctica es una extensión de la dialéctica en un momento del método dialéctico que incorpora una nueva posibilidad en la construcción del conocimiento; la otredad o alteridad, aceptar una otredad distinta supone admitir otras formas de conocer que surgen de la relación entre el sujeto y objeto de conocimiento, es decir, un episteme de relación entre el uno y el otro y no en el ser individual. (Montero, 2004).

Este enfoque permitió el abordaje del hecho de estudio utilizando la hermenéutica a través de la construcción de un círculo hermenéutico continuo, con

procesos de apertura-cierre y cierre-apertura, aplicando un constructo metodológico que implicó integrar al trabajo hermenéutico con los principios de la hipercomplejidad cerebral: dialógico, recursivo y hologramático (Morin, 1999), construido y denominado por la investigadora como “continuum hermenéutico-hipercomplejo” que permea todo el proceso investigativo utilizando técnicas y procedimientos cualitativos como el análisis de contenido y la hermenéutica hipercompleja (metahermenéutica y meta – análisis cualitativo).

El constructo metodológico, **continuum hermenéutico hipercomplejo** desarrolla los tres momentos hermenéuticos -comprensión, interpretación y aplicación- y se inicia aperturando el gran círculo hermenéutico, con la comprensión del hecho de estudio y su abordaje metodológico. Seguidamente se da paso al proceso de interpretación con las evidencias del análisis de contenido de las políticas educativas de la educación primaria venezolana (1995-2008).

Luego, se continua con la *aplicación* de la interpretación mediante la hermenéutica hipercompleja de las evidencias de la interpretación (meta análisis), que conducirá al cierre-apertura del continuum hermenéutico – hipercomplejo y con ello la ruptura del círculo hermenéutico generando *el nuevo conocimiento*, lo cual constituye el aporte doctoral.

Es importante significar que el proceso de interpretación y reinterpretación es constante y se mantiene mediante la apertura cierre y cierre apertura de los círculos

hermenéuticos que configuran el trabajo investigativo en cada parte, representando el todo en sus partes y las partes en el todo. En tal sentido, la estructura del informe investigativo está conformada por Tres Partes: la Primera, comprende la MATRIZ CONTEXTUAL DEL HECHO DE ESTUDIO, donde se enmarca la visión contextual, paradigmática y la estructura direccional del estudio.

En la segunda, se refiere la MATRIZ HERMENÉUTICA que comprende el estudio de la Políticas Educativas (1995-2008) presentando la visión metódica del proceso investigativo, orientación metodológica, el método, las fases estructurales de la metódica y el análisis de contenido de documentos oficiales para luego presentar el análisis de las evidencias de la interpretación que dará paso a los aportes para una racionalidad compleja en la integración docencia e investigación.

Finalmente en la Tercera, se presenta la MATRIZ DE CONSTRUCCIÓN TEÓRICA con la aplicación de la hermenéutica hipercompleja, mediante el meta-análisis para dar lugar a los resultados de la hermenéutica hipercompleja, lo que generó los aportes para la construcción de la “Construcción Teórica de Integración Docencia e Investigación para las Escuelas Primarias Venezolanas”. Seguidamente se presentan las afirmaciones de cierre para luego incorporar las referencias.

Se considera que los aportes e innovaciones generados por la presente propuesta doctoral iniciarán nuevas vías hacia un encuentro entre la docencia y la investigación en los espacios de aprendizaje de las escuelas primarias venezolanas.

Primera Parte

MATRIZ CONTEXTUAL DEL HECHO DE ESTUDIO

Comprensión

Esta primera parte abre el gran círculo hermenéutico con la **comprensión** contenida en una matriz que presenta una *visión contextual* del hecho de estudio: la integración de la docencia e investigación en los espacios de aprendizaje del subsistema de educación básica venezolana nivel educación primaria, mediante un abordaje analítico, considerando la docencia como praxis pedagógica y la investigación como construcción del conocimiento. Se refiere la *visión paradigmática* que describe la dimensión teórica, ontológica y epistemológica del hecho de estudio y la estructura direccional del proceso investigativo.

Propósito: ***Comprender el hecho de estudio mediante la apertura del círculo hermenéutico.***

VISIÓN CONTEXTUAL

La coyuntura histórica que vive Venezuela en la actualidad, a partir de la puesta en vigencia de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) marca una nueva era constitucional que presenta un momento filosófico, social y geopolítico que ha generado rupturas y cambios sustanciales tanto a nivel estructural, institucional y normativo-jurídico como en el ámbito del tejido social y las prácticas culturales de convivencia cotidiana. Esta realidad es propicia para establecer grandes cambios y ajustes en las estructuras de las diferentes instituciones que conforman el esquema social-educativo venezolano; siendo éstos una aspiración muy sentida en todos los ámbitos educativos.

El actual acontecer histórico está signado por el inicio de diversos procesos de transformación política, económica, social y cultural generados a partir del proceso constituyente y la posterior promulgación de la constitución bolivariana (1999), que introdujeron cambios fundamentados en la adquisición y desarrollo del conocimiento e información, el sistema que estructura la producción, las finanzas, el trabajo y el consumo, los procesos de justicia, legitimación y participación ciudadana que parten de las Políticas establecidas en el Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación (2001-2013) y que imponen un nuevo modelo socio-económico de desarrollo en los distintos sectores del país.

Ante tales transformaciones del Estado 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.

En la actualidad se implanta el Modelo Educativo Bolivariano con un ideario pedagógico fundamentado en las ideas de Simón Bolívar, Simón Rodríguez y Ezequiel Zamora, tomando como referente de acción el Tercer Motor “Moral y Luces” en función de la construcción de una educación con “valores socialistas”. De allí que en Venezuela se haya iniciado y se esté transitando por un proceso denominado Refundación de la República, el cual tiene epicentro en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela aprobada en 1999.

Enmarcada en este contexto se asume la educación bolivariana y se concibe desde la articulación de dos grandes mecanismos: los proyectos banderas y las misiones; lo cual trae consigo la concepción de la nueva escuela: “La escuela es entonces eje clave en la trilogía Estado-Sociedad-Territorio, para la transformación del ciudadano donde el ser, saber, hacer y convivir se conjuguen para la réplica del modelo de desarrollo concebido en la Constitución” (MEyD, 2006 p. 10)

Esta cita pone de manifiesto que la educación sigue siendo concebida como instrumento de reproducción de los modelos implantados por cada gobierno, de esta manera se genera hoy una pedagogía bolivariana que considera la educación como:

...un instrumento humano localizado territorializado que atiende los procesos de enseñanza y aprendizaje como unidad compleja de naturaleza humana, total e integral, correspondiendo sus niveles y modalidades a los momentos del desarrollo propio de cada edad en su estado físico, biológico, social, psíquico, cultural, social e histórico, en periodos sucesivos donde cada uno engloba al anterior, creando las condiciones de aptitud, vocación y aspiración a ser atendidas por el Sistema Educativo. (MEyD, 2006 p. 235)

En sintonía con esta concepción se presentan los periodos de la vida –maternal, niñez, adolescencia, juventud y adultez- en correspondencia con cada nivel de la educación –inicial, básica del niño, básica del adolescente, media diversificada del hombre, del adulto joven y del adulto mayor- apreciándose la integración del saber, hacer y convivir. Se define entonces la educación bolivariana en el proceso revolucionario como:

...el sistema que al mismo tiempo resuelve a través de las misiones la deuda social generada por el sistema de exclusión y crea el modelo de equilibrio social que atiende integralmente la educación del ser social desde la gestación, con el continuo de programas banderas, simoncito -educación inicial de cero a seis años-; Escuela Bolivariana -seis a once años-; Liceo Bolivariano –doce a dieciocho- Escuela Técnica Robinsoniana –quince a diecinueve-; Universidad Bolivariana -diecinueve en adelante-.(p 123)

La educación en el marco de la Constitución de la República Bolivariana (1999) sintetiza categorías de la educación bolivariana definidas en espacios: de formación integral, centro del quehacer comunitario de creatividad e inventiva de comunicación alternativa para la producción, la salud y la vida, la paz, de innovaciones pedagógicas, inclusión y democratización de las tecnologías de la información y la comunicación.

En este sentido señala el MEyD (2006):

La nueva escuela tiene como particularidad estar definida en el Proyecto Educativo Nacional y de acuerdo a la Constitución como centro del quehacer comunitario y eje de desarrollo local, por tanto, la articulación de las políticas nacionales del Ministerio de Educación y Deportes, con el entorno, el barrio, la calle...son lugares concretos de acción. (p. 29)

En esta afirmación del ente gubernamental se expresa claramente la intención educativa fundamentada en las relaciones territorio-sociedad-educación, centrandó las acciones en la vinculación escuela-comunidad; de manera que a nivel local se garantice las respuestas necesarias para la ejecución, seguimiento y evaluación de las Políticas que se derivan de las Líneas Generales del Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación (2001-2013) para el logro de las finalidades educativas previstas.

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) por lo que a continuación de manera específica se aborda este subsistema.

De la Escuela Básica Integral (1995), Escuela Bolivariana (1999) a la Escuela Primaria Bolivariana (2007-2009)

En el sector educativo venezolano durante los últimos trece años, se han venido generando cambios, siempre en la búsqueda de un desarrollo armónico entre todas las estructuras sociales, por ello se implantó una reforma educativa en el nivel de educación básica integral -1ra y 2da etapa-, durante los años 1995-1998.

Esta reforma educativa estuvo contenida en un Plan de Acción (1995) que presentó el entonces Ministerio de Educación para dar respuesta a las graves deficiencias constatadas en diversos estudios e informes, tales como: Informe de la Comisión Presidencial para el Estudio del Proyecto Educativo Nacional (1986), el Diagnóstico del Banco Mundial (1992), Calidad de la Educación Básica en Venezuela (Estado del Arte, 1992), la Reforma Educativa: Una Prioridad Nacional (1994), entre otros.

Esta reforma de la Educación Básica se buscó superar las debilidades señaladas en estos documentos tal como lo afirma Cárdenas (1998) “con la reforma, se pretende promover cambios significativos que conduzcan a la formación integral del hombre venezolano y la continuidad de nuestros valores culturales e históricos, razón primordial de nuestra existencia como país”. (p 15).

El mismo autor señala: “la generalidad es que quienes terminan la educación básica no logran un dominio adecuado de la lengua materna y de las operaciones lógico-matemáticas básicas, sin lo cual se hace muy difícil o imposible un desarrollo posterior consistente.” (p. 42)

Desde esta perspectiva, el Ministerio de Educación y Deportes (1997) formula un modelo curricular que constituye el referente teórico que sustenta la reforma curricular, la cual se inicia en el nivel de Educación Básica -1ro a 6to grado-, por concentrarse en el mismo la gran mayoría de la población escolar. En el proceso de cambio que implica esta reforma se distinguen tres instancias de participación: nacional, estatal y escolar. De esta manera, en la instancia nacional, el Currículo Básico Nacional (CBN, 1998):

Universaliza el alcance y secuencia de las competencias y saberes que deben consolidar los venezolanos y venezolanas cursantes de cada grado en todo el territorio nacional. Este representa un ochenta por ciento (80%) del plan de estudio, en el caso de la primera etapa y un setenta por ciento (70%) en la segunda. El currículo estatal, garantiza la participación de cada entidad federal en el proceso de aprendizaje y enseñanza de su población, atendiendo a las diversas

realidades. Tiene en la primera etapa, una disposición del veinte por ciento (20%) y del treinta por ciento (30%) para la segunda. (p. 23)

Este Currículo Básico Nacional es común para todo el país, responde a las políticas educativas nacionales propias de cada nivel o modalidad, con lineamientos prescriptivos para todos los planteles del país, pero tomando en cuenta las diferentes realidades de los estados, asumiendo esta instancia sus lineamientos para el currículo estatal. Esta perspectiva otorga mayores niveles de autonomía a las regiones en el diseño y adaptación de contenidos curriculares, de modo que esta concepción del currículo responde al proceso descentralizado del mismo. En cuanto a la instancia escolar, el Ministerio de Educación (1998) señala lo siguiente:

El currículo de plantel, adecua los contenidos nacionales y regionales a la realidad de cada comunidad o escuela, constituye el momento crucial del desarrollo curricular porque es en el espacio de la escuela donde realmente se concretan los saberes y las políticas educativas. Este nivel de concreción se logra con el desarrollo de proyectos pedagógicos de plantel y de aula dirigidos a resolver los problemas de carácter pedagógico de la institución y a organizar la acción docente. (Reforma Educativa Venezolana, 1998, p. 23)

Visto de este modo, en esta instancia se operativiza el currículo considerando las características, necesidades e intereses de los discentes y docentes, plantel y localidad, a fin de contextualizar y adaptar los contenidos. Estos cambios están sustentados en la teoría de la transversalidad que se expresa a partir de cinco ejes: lenguaje, desarrollo del pensamiento, valores, trabajo y ambiente, que surgen precisamente del diagnóstico de los problemas que no lograron resolverse en las

últimas décadas.

Este modelo transversal es “una propuesta centrada en la persona desde una perspectiva holística, ya que se concibe al discente en término de lo que, es lo que siente y lo que cree; se le considera un ser total, activo, creativo y racional” (Odremán, 1997). Se evidencia, entonces, que uno de los beneficios del modelo es romper la verticalidad del currículo, es decir, los ejes transversales y las áreas integradas conducen a una concepción interdisciplinaria y globalizadora de la educación.

La planificación y evaluación de los aprendizajes en este modelo permite al docente seleccionar las estrategias de planificación más convenientes, siempre y cuando éstas se orienten al diagnóstico del aula, a la superación de los problemas existentes en el grupo de estudiantes, contextualizando el aprendizaje y la enseñanza a la realidad en la cual se desarrolla la acción docente. Por lo anterior, el Ministerio de Educación Cultura y Deporte (1998) presenta la propuesta de trabajo didáctico de los Proyectos Pedagógicos de Aula definidos en el Currículo Básico Nacional (1998) como: “...una estrategia de planificación de la enseñanza con un enfoque global sustentado en las necesidades e intereses de la escuela y de los educandos” (p.73). En tal sentido, la evaluación debe ser un proceso de acompañamiento a cada experiencia pedagógica reconociendo el grado de aprendizaje.

En forma similar en el Currículo Básico Nacional (1997) se señala lo siguiente: “...se inserta la evaluación dentro del enfoque cualitativo-etnográfico (...) la metodología es comprensiva y global de carácter descriptivo-narrativo.” (p. 75). La cita pone de manifiesto el carácter integrado de la evaluación a los procesos de enseñanza y aprendizaje, es decir, la praxis pedagógica es simultánea a la evaluativa mediante la ejecución de continuas descripciones e interpretaciones que permitan ofrecer información sobre el desarrollo de las competencias que representan el nivel de desempeño que debe demostrar el discente al finalizar cada proyecto o grado.

En lo que corresponde a los proyectos pedagógicos de aula, éstos se derivan de la planificación institucional o proyectos pedagógicos de plantel, los cuales permiten dinamizar la vida escolar, teniendo como referente la realidad en la cual se produce la acción educativa. Este modelo se administró en todas las escuelas básicas de 1ro a 6to grado, durante los años escolares 97-98 y 98-99. Es importante significar que esta reforma también refiere el inicio de un proyecto de escuelas rurales integrales, con jornada escolar completa -horario mañana y tarde- adscritas a un programa de alimentación escolar y de actividades deportivas, recreativas y culturales. Para el año escolar 1999-2000, producto de los cambios gubernamentales enmarcados en la nueva concepción constitucional del Estado Docente, se inicia el proyecto de escuelas bolivarianas como una propuesta experimental que luego se extiende progresivamente a todas las escuelas venezolanas, incorporando la jornada completa, servicios de alimentación y salud.

En relación con este Proyecto de Escuelas Bolivarianas, el Ministerio de Educación y Deportes (2006), destaca el contenido del Art.102 de la CRBV, al normar lo siguiente:

El nuevo paradigma que se construye, tiene como centro al hombre como ser social y capaz de responder y participar activamente en la transformación de la sociedad en la que vive. Se concibe la educación como Continuo Humano que atiende los procesos de enseñanza y aprendizaje como unidad compleja de naturaleza humana total e integral...La educación integral como continuo humano y de desarrollo del ser social, fortalece la calidad formal y profundiza la calidad política, los ejes integrados y progresivos son considerados para todas las etapas del desarrollo y adecuados a escalas para concretar en el ser, el saber, hacer y convivir y convertir la educación en un proceso de formación permanente, deber social fundamental y función indeclinable y de máximo interés del Estado (art. 102 CRBV).

Lo expresado anteriormente constituye el perfil de la educación bolivariana por períodos de vida del ser humano en la cual el subsistema de Educación Básica atiende fundamentalmente al niño y al adolescente desde seis hasta doce años. Continúa la administración del Currículo Básico Nacional haciendo énfasis en una atención educativa integral concibiendo al alumno desde una visión holística en las esferas del comportamiento mental aprender a ser, a hacer y a convivir.

A partir del año escolar 2007-2008, el MPPE dentro del sistema educativo bolivariano, presenta como subsistema “La Educación Primaria Bolivariana, fundamentándose en el ideario bolivariano, básicamente en el llamado Árbol de las Tres Raíces: Simón Bolívar, Simón Rodríguez y Ezequiel Zamora.

La enseñanza y el aprendizaje se fundamentan pedagógicamente en el pensamiento de L. S. Vigotsky: teoría histórico social, Paulo Freire: pedagogía del oprimido y el pensamiento complejo. Los principios de la propuesta curricular se definen como unidad en la diversidad, constante revisión, indagación y búsqueda del conocimiento, participación, interculturalidad, equidad, educación permanente, atención a las diferencias y desarrollos individuales, integridad, educación y trabajo.

En esta escuela primaria bolivariana los espacios pedagógicos se dirigen al alcance del tercer motor “Moral y Luces” para la educación popular con valores socialistas en un ámbito personal nacional e internacional. Estos valores socialistas deben desarrollarse siguiendo las Siete Líneas Estratégicas del Plan 2007-2013, en las cuales son tópicos propuestos: ética socialista, suprema felicidad, modelo de producción socialista, nueva geopolítica interna, potencia energética y geopolítica mundial.

Se infiere que en los diseños curriculares de la escuela básica integral de 1995 y la básica bolivariana de 1999 existen elementos políticos, filosóficos, pedagógicos y curriculares que coinciden, aunque no de manera. Se observa una transición articulada ya que en cada escuela se continuó profundizando en la base filosófica humanista en las dimensiones del aprender a ser, conocer, hacer, vivir juntos, con la flexibilización curricular, planificación por proyectos y evaluación cualitativa por competencias.

Considera la investigadora que en los modelos de la Escuela Básica Integral (1995) y Bolivariana (1999) se procura redimensionar el hecho educativo como un proceso interactivo constructivo en un espacio social, cultural e histórico como parte de la misión innovadora y transformadora que la educación debe cumplir, apuntando hacia el desarrollo humano como fin último de la educación (Currículo Básico Nacional, 1997-1998).

La Escuela Primaria Bolivariana surge con el diseño curricular del sistema educativo bolivariano, elaborado en el 2007 y presentado en el 2008, en el cual se describe la educación primaria bolivariana sustentada en los pilares de la educación bolivariana: aprender a crear, convivir, participar y reflexionar.

De allí que en esta escuela:

La orientación del aprendizaje se construye sobre la base del ideario educativo de Simón Rodríguez, Simón Bolívar, José Martí, Paulo Freire, Luís Beltrán Prieto Figueroa y Belén San Juan, idearios que nutren esta construcción curricular a través de sus conceptualizaciones sobre la finalidad de la educación, la escuela, él y la estudiante, el maestro y la maestra, el aprendizaje, las experiencias del aprendizaje y la evaluación. (Currículo del Subsistema de Educación Primaria Bolivariana, 2007, p.11)

Más adelante en el mismo documento se señalan algunas características y objetivos de este subsistema que evidencian la estrecha afinidad entre el Currículo Básico Nacional (1997-1998) y el Proyecto de Escuelas Bolivarianas (1999). Entre

ellos los siguientes:

...tiene una duración de seis (6) años 6 grados, contempla dos (2) formas de jornada escolar; una con jornada de ocho (8) horas académicas diarias y otra de cinco (5) horas ambas de formación integral y con atención alimentaria...garantiza la atención educativa integral, promotora de la libertad, la justicia social, la equidad y la inclusión social...garantiza la integración de los niños y las niñas con necesidades educativas especiales...incentiva el desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo e investigativo (p.24)

En este subsistema se propone el desarrollo de un currículo definido en seis (6) áreas de aprendizaje: lenguaje, comunicación y cultura, ciencias naturales y sociedad, educación física y deportes y recreación, articuladas a los pilares bolivarianos y con una fundamentación teórica basada en la pedagogía crítica liberadora, la cual representa una notable diferencia con la administración curricular del Currículo Básico Nacional (1997-1998) y Proyecto de Escuelas Bolivarianas (1999) ya que en este currículo se profundiza en una ideología emancipadora liberadora en búsqueda de la formación de un nuevo ciudadano para la refundación de la República, tal como se señala en el Currículo Nacional Bolivariano: "...se considera la formación de un nuevo republicano y una nueva república...para fomentar el pensamiento liberador, creador y transformador; basado en una pedagogía crítica." (p. 48)

Sin embargo, se observan coincidencias en cuanto a la definición de las líneas de acción: atención integral, contextualización y pertinencia social, jornada escolar completa, integración de servicios de alimentación, salud, deporte y cultura, práctica pedagógica abierta, flexible, humanista y constructivista, integración del saber, hacer

y convivir, así como también en la ausencia de la investigación en el aula para la planificación y ejecución de los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues en las tres concepciones no se considera la integración de la docencia y la investigación en una sola función, aún son dos procesos que permanecen sólo articulados o vinculados.

En consecuencia, persiste un modelo para copar al discente de conocimientos supuestamente verdaderos y absolutos que debe memorizar mediante la repetición y metodologías rígidas que han sido traba y limitación heurística para la construcción de nuevos conocimientos en los procesos de enseñar y aprender, manteniéndose aislada la investigación, generándose así la separación docencia e investigación en el desarrollo del microcurrículo en estos espacios de aprendizaje. En atención a estas consideraciones, Young (2003) afirma:

No hay procedimientos normalizados ni maquinaria que extraiga la verdad. Los discentes no pueden adquirir creencias verdaderas o justificadas –conocimiento- mediante la aplicación de reglas fijas, máximos procedimientos o procesos de producción de conocimientos porque según, han demostrado tan claramente varios decenios de crítica -Popper, Kuhn, Lakatos y Rosty-, no es esta la manera como aprenden las comunidades humanas de investigación. Por consiguiente, aplicando reglas, procedimientos y métodos fijos, los docentes no pueden producir aprendizaje, al menos, un aprendizaje del tipo abierto a la investigación o que puede calificarse como logro de una creencia justificada -conocimiento-. (p. 27)

Cabe señalar, en acuerdo con este autor, que en la integración de la docencia y la investigación en los espacios de aprendizaje, los encasillamientos en metodologías rígidas aplicadas por los docentes y exigidas a los estudiantes no tienen cabida, es

necesaria la apertura y flexibilidad metodológica que propicie las condiciones heurísticas para que se genere el nuevo conocimiento más allá de los alcances de los contenidos curriculares establecidos, mediante la problematización de los ya conocidos; sin embargo, permanecen y siguen estando presentes estas formas de enseñar y aprender. Siguiendo al citado autor, respecto a la aplicación de las metodologías rígidas:

...todos los días podemos ver ejemplos en las clases de matemáticas, cuando se hace que los alumnos se conformen con resultados bastantes absurdos porque se derivan del método “correcto”. Los buenos estudiantes saben que necesitan emplear varios métodos para prueba uno del otro y que algunos problemas no ceden a ningún método estándar, sino, solamente a una combinación singular de métodos orientada por una imaginación matemática. (p. 27-28)

Es válido reconocer que en la década del 90-2000 en el sistema educativo venezolano, específicamente en la escuela básica integral -1ro a 6to grado-, hoy nivel de educación primaria dentro del subsistema de Educación Básica, se han producido avances implantando metodologías flexibles como la planificación y ejecución didáctica por proyectos, integrando áreas del conocimiento e integración y contextualización de contenidos, que han conllevado a la globalización de los aprendizajes. Sin embargo, el enseñar y aprender escolarizado sigue simplemente relacionado con la investigación y con la presencia de un docente que sigue atado a formas de desempeño que deberían estar superadas en la Sociedad del Conocimiento.

En este sentido, Freire (1990) señala:

...el acto de estudiar es una tarea difícil que requiere una actitud crítica, sistemática y una disciplina intelectual...esta actitud crítica es precisamente lo que no genera la educación bancaria. Por lo contrario lo que ésta procura fundamentalmente es eliminar la curiosidad, nuestro espíritu inquisitivo y nuestra creatividad. (p. 27)

Esta educación bancaria señalada por Freire, muy a pesar de las reformas educativas que se han venido haciendo hacia otros modelos educativos, aún permanece arraigada en el sistema educativo venezolano. De manera tal que la planificación y ejecución de los procesos de enseñar y aprender están centrados únicamente en el desarrollo de contenidos curriculares que sólo alcanzan topes de saberes establecidos y verdades consideradas absolutas, aislados de una verdadera actitud crítica cuestionadora y creativa.

En consecuencia, a pesar de todas las transformaciones que se llevan a cabo en relación con la flexibilidad curricular, construcción local del currículo, la planificación y ejecución didáctica diaria, se observa desde el punto de vista empírico que se sigue sin dar respuesta a los problemas existentes durante décadas, presentándose aún serias deficiencias en los procesos de enseñar y aprender en aspectos esenciales para la construcción de los conocimientos como son el ejercicio de los procesos de pensamiento reflexivo, la actitud crítica, reflexiva e imaginativa para la exploración y la investigación.

La relación docente-discente en la mayoría de los espacios de aprendizaje de las escuelas básicas venezolanas, llamadas primarias bolivarianas, persiste en mantenerse en forma vertical, con pocas interacciones comunicativas constructivas y con intervenciones didácticas frecuentemente normativas -tradicional-academicista y tecnicista-conductual-, donde están ausentes los procesos básicos del pensamiento y toda nueva idea o proceso creativo y actitud crítica, lo que indica que en el sistema educativo escolarizado venezolano pudiera existir, en lugar de aulas, “jaulas” de clases, donde se mantiene un proceso enseñanza-aprendizaje intramuro, que sigue secuestrado por la racionalidad técnico-instrumental-positivista, donde tal como lo señala Gallego Badillo (2004) hay un docente que enseña, que transmite una información –causa- y un discente que aprende, recibe, memoriza, repite –efecto, es decir, una simple relación lineal de causalidad.

Es necesario reconocer que existe un componente ideológico-político que subyace en la praxis pedagógica curricular y por tanto en la investigación educativa; que investigar en educación exige de una toma de posición ante las problemáticas; que las problemáticas deben ser abordadas desde un plano crítico y comprometido; que el investigador educativo no puede ser un objeto para la reproducción sino el sujeto que busca la transformación; que lo humano en la dimensión de las prácticas sociales no puede ser generalizable, ya que cada práctica es una manifestación de carácter particular en lo cultural y que cada acción humana lleva una intencionalidad que se entiende en el plano de lo subjetivo por los significados que los actores le otorgan a sus acciones.

De acuerdo a esto, el interés esencial del cambio y transformación en lo educativo requiere en la actualidad, el desmontaje al culto de los métodos tradicionales desarrollados por las ciencias naturales, según los dictámenes del paradigma dominante y crear alternativas que den respuestas para el encuentro docencia e investigación en los espacios de aprendizaje en las escuelas básicas venezolanas, mediante una praxis y contextualización del currículo donde se busque descubrir de qué manera las opciones y las acciones de los docentes y discentes constituyen un currículum operacionalizado que niega la uniformidad de las conductas humanas, explicándolas como creación humana de interpretaciones y significados que impiden el establecimiento de conductas uniformes y por lo tanto, de relaciones lineales de causalidad.

De allí la necesidad de orientar lo educativo más allá de lo aparente, de develar el trasfondo ideológico y político que delinea los proyectos educativos, para promover la sensibilidad hacia la crítica y asumir el compromiso de trabajar por el cambio y transformación de la realidad cuestionada, con la reivindicación de la educación y de la investigación como procesos humanos.

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.

A fin de asentar aún más la posición, respecto a estas denominaciones de “práctica” y “praxis” pedagógica, es necesario estimar que existen diversas definiciones que contribuyen en el ámbito educativo a la inclaridad terminológica de

esta acepción, por lo que se hace necesario precizarla, a la luz de la perspectiva crítica-compleja que asume la investigadora.

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. Ese docente enseña principalmente cuando expone oralmente su conocimiento a los discentes en situaciones presenciales y sincrónicas: todos los discentes de ese docente escuchan las mismas explicaciones que reciben en un mismo espacio físico -el aula-.

En esta modalidad de implantación curricular el contenido suele estar planificado con antelación, por tanto se da poco espacio para incorporar nuevas situaciones y contenidos. 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).

El quehacer diario evidencia que la función educativa del Estado aparece sometida a las necesidades del sistema productivo y éste asume la tarea de reproducción social, cultural y económica, legitimándose, a través del currículo, la razón técnica como vehículo de la ideología instrumentalista, empirista y positivista. Estos postulados se han constituido en el fundamento de la ideología economicista actual, con sus principios acerca de la visión objetiva y abstracta de la realidad, la aplicación de las metodologías de las ciencias naturales como las únicamente válidas para el estudio de lo humano y social y razón técnica e instrumental de lo educativo (Bernstein, 1998).

Es por ello que en la práctica pedagógica, con demasiada frecuencia, los dos términos del binomio enseñanza y aprendizaje han aparecido desvinculados, pero a la vez determinados por una visión lineal de la razón técnica y el enfoque conductual. La tarea de enseñar corresponde al profesor y la de aprender al alumno; de esta manera, el profesor enseña aunque el alumno no aprenda. Lo contrario, generalmente, también ocurre: muchos alumnos aprenden por sí solos o en compañía aquello que les interesa aunque ningún adulto les guíe u oriente. En razón a esto, es necesario precisar que la enseñanza y el aprendizaje son dos procesos diferentes pero no desvinculados entre sí.

La práctica pedagógica suele asumir una comunicación unidireccional entre el que enseña y los que aprenden, de forma que las ocasiones en que los discentes pueden interactuar con el docente suelen ser durante las sesiones de clase o bien en tutorías individuales. Existen pocas ocasiones para una interacción más abierta y flexible con el docente, así como de los discentes entre sí, que a veces sólo se reúnen durante el tiempo que dura la sesión presencial. Así, los conocimientos se adquieren a través de la asistencia a clase y la realización de las actividades propuestas por el profesor de acuerdo a los contenidos establecidos en el currículo oficial. Al respecto sostiene Young (2003):

En tales circunstancias es difícil que el conocimiento nuevo se haga realmente propio del alumno, se haga parte de su realidad, se aprende superficialmente, se olvida pronto una vez aprobado el último examen si es que alguna vez, se comprendió de veras: Ocurre un genuino aprendizaje cuando los discentes comprenden a su manera el -nuevo- conocimiento -pero- ...los programas escolares son conocimientos de otros, impuestos al estudiante -por fuerza de la autoridad-. No es sorprendente que algunos escolares no se molesten en comprender por su cuenta estos conocimientos, sino que se limitan a seguir el “juego”, aprendiendo de memoria y repitiendo los conocimientos del programa. (p. 35)

En razón a esto es necesario impregnar de vida cotidiana las disciplinas curriculares y dejar en los espacios de aprendizaje abiertas las puertas al momento creador, que implique que tanto discentes como docente vayan más allá del currículo establecido partiendo de un punto sinérgico entre docencia e investigación, sin que ello implique, en absoluto, desconocer las elaboraciones teóricas imprescindibles para el avance del conocimiento. En este sentido, Torres (2005) expresa lo siguiente:

Es así como la civilización positivista logra poseer la naturaleza jerárquica e ideológica del conocimiento, el Estado es el único, capaz y responsable a la hora de hablar del currículo con sus postulados que denotan la concepción del mundo y se expresan en: producto, eficiencia, utilidad, optimización instrumentalista, rentabilidad y tecnología, como las razones del currículum de corte utilitarista. (p. 35)

En el marco de esta cita se pone de manifiesto el reduccionismo del currículum y de la función educativa conllevando a la práctica pedagógica definida y utilizada como mera acción mecanizada, en particular, estando a la vista y existiendo sólo lo planificado y lo previsto, sometido a políticas determinadas bajo el disfraz de la objetividad, la científicidad y la neutralidad (Illick y otros, 1977) todo va implícito y en él nunca aparecen visibles quién, cuándo, para qué y dónde se decide, qué se debe enseñar y qué se debe investigar. Generalmente, se obvia el significado de estas interrogantes queriendo presentar como no problemático el núcleo principal del sistema educativo representado por las intenciones o finalidades de la educación.

Esta situación no es casual, ya que responde a una concepción de la educación que ha predominado desde la modernidad. Al respecto, Vilera (2002) refiere lo siguiente:

Con el pensamiento educativo moderno se hizo posible legitimar y fundar estilos educativos regularizados, metódicos y proyecturales por la vía práctica de someter la voluntad del sujeto racional y centrar los intereses de formación hacia la ciencia y la erudición: la racionalidad-científica. (p. 55)

De esta manera, la docencia como práctica pedagógica está centrada en función de la formación de “los recursos humanos” para garantizar la reproducción y desarrollo del sistema económico vigente y hacia la satisfacción de los intereses de los órganos de poder establecidos. En consecuencia, el currículum recibe orientaciones vinculadas a la necesidad de formar al hombre requerido.

Así, en Venezuela, los proyectos educativos establecidos bajo el Modelo Educativo Tecnocrático (Quintero, 2000) han ido imponiendo y justificando desde su puesta en práctica, a juicio de la investigadora, métodos que han conducido al parcelamiento del aprendizaje humano, obstaculizando los factores de conciencia y fomentando el desarrollo de comportamientos y conductas castrantes de las potencialidades críticas y creativas, alejándose de la integración docencia e investigación para la producción de un pensamiento complejo.

Sostiene Vilera (2002) “...al interior del sistema escolarizado son constituidos los espacios de acción instrumentalizados que permiten crear los procesos autolegitimadores soportados en mecanismos de ajustes, es decir, los fundamentos devenidos con la razón, la técnica y la ciencia” (p. 56).

Todo esto evidencia el grado de disminución de la condición humana del educando en lo que se define como la “práctica pedagógica tecnocrática”, observándose esta disminución al pretender optimizar el aprendizaje y lograr una mayor eficiencia mediante lo meramente instrumental del proceso. Los métodos y

técnicas de investigación y las prácticas educativas, en general; se fundamentan en el “condicionamiento” y en la operacionalización de los principios de la teoría conductista y neoconductista de carácter instrumental por medio del refuerzo, sin la participación consciente y crítica del sujeto involucrado (Quintero, 2000).

En suma, refiere la investigadora en su experiencia que a pesar de existir una necesidad manifiesta de transformar el establecimiento teórico y práctico educativo, en la formalidad institucional se continúa la práctica con metodologías rígidas, lineales y experimentalistas como único modo de abordar el conocimiento social y educativo, muy a pesar que en la actualidad busque implantarse un modelo educativo basado en saberes socialistas. Es innegable que las prácticas pedagógicas tecnocratizantes se mantienen afectando la dimensión humana de la educación como se evidencia diariamente en las situaciones que se presentan dentro de la sociedad.

Ante esta situación se plantean algunas reformas educativas que tienen visos de humanismo pero son sólo reformas ya que el eje central de la problemática no es tocado y se mantiene intacto, al no reconocerse que el problema tiene un trasfondo teórico, humano -sentimientos, emociones, actitudes-, epistemológico y de relaciones de estructuras de poder, el cual promueve una práctica particular para con la educación y que atiende a los presupuestos racionales de la modernidad que fundan lo escolar.

Siguiendo a Vilera (2002), se reconoce que “en el propio sistema desde donde se crea la institucionalidad escolar permanecen vigentes lógicas de sentido relacionales con esferas más amplias de poder y dominio” (p. 63). Ello constituye, según entendemos, una situación de vigor y activar modos de actuación específicas que determinan situaciones políticas, ideológicas, simbólicas y culturales muy relevantes y, por ende, muy complejas (p. 23).

Los nuevos tiempos van conformando nuevos escenarios educativos, con situaciones que por sus mismas características no pueden ser abordadas con postulados de la modernidad por provenir las mismas de concepciones y tratamientos dados a lo humano, centradas en la valoración cuantitativa y objetivista de la realidad que al pretender explicar estas realidades con sus mismos métodos, caen en un círculo vicioso al no tocar ni cambiar la situación problemática originaria.

Igualmente, los nuevos postulados de las ciencias humanas y sociales - concepción de la ciencia como producto de la práctica social del hombre en el cual ocurren contradicciones-, resaltan el carácter histórico-social de la educación y de todo el conocimiento escolar (Sánchez, 2001) lo que conlleva a la docencia como praxis pedagógica a un proceso contextualizador del acontecer histórico social en los espacios de aprendizaje, teniendo como referente un fundamento epistemológico crítico-complejo que permita ubicar a la pedagogía y la didáctica, entre otros elementos, en torno a esa praxis comprometida con la vinculación al contexto sociopolítico de los espacios de aprendizaje.

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 ésto no es así, allí permanece el docente en mera práctica mecanizada.

Entendida de esta manera, lo que se denomina “praxis pedagógica curricular” incluye todos aquellos procesos en los cuales se desarrolla enseñanza con una intención de favorecer el aprendizaje. “Enseñar” y “aprender”, por tanto, son dos términos unidos por una intención de producir construcción, apropiación de conocimientos y desarrollo de competencias por parte de los discentes, todo ésto, a criterio de la investigadora, determina que *la práctica reflexiva sea eje central de la praxis pedagógica, al contrario de la práctica mecanizada que atrofia y la convierte en mera acción.*

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.

En este proceso, la influencia de la posición valoral de los investigadores - docentes y discentes- influyen necesariamente, ya que conocimiento y valor se constituyen conjuntamente, existiendo una relación esencial entre la producción de conocimiento y las concepciones de valor. Sin embargo, no es en esta visión integrada en lo que más se hace énfasis sino en el efecto, es decir, en el producto como resultado del proceso para predecir y prescribir la ocurrencia de los fenómenos en los espacios de aprendizaje. A fin de replantear esta visión, la investigadora presenta algunas consideraciones en la búsqueda de un esclarecimiento postural.

Sostiene Greene (2006) "...en la investigación educativa la predicción es mucho más común que la exploración de posibilidades develadas por la imaginación, ignorándose que la educación es un asunto de comienzos y de posibilidades, imprescindibles de muchas maneras." (p.149). 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:

...lo que cuenta como conocimiento legítimo en lo establecido es el resultado de unas complejas relaciones de poder de las tensiones entre el conjunto identificable de clase, raza, grupo religión. Así la educación y el poder forman una pareja indisolubles. 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-.

Entendiéndose la interpretación como proceso de comprensión de significados reflexivos de las partes, como forma básica de captación del todo, en el mismo los investigadores -docentes y discentes-, integran, reconstruyen y presentan en construcciones interpretativas diversos indicadores obtenidos durante el proceso de enseñar y aprender, los cuales no tendrían sentido si fueran tomados en

forma aislada como constataciones empíricas.

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.

Es por ello que el conocimiento no es sólo contemplativo, es activo, operante y transformador que no puede estar apegado rígidamente a un currículo oficial, dando paso a las creaciones de docentes y discentes. En razón a esto, la construcción del conocimiento escolar no es ajeno a la actividad social sino que es una forma de ella. Hay que desechar la antigua doctrina científica que concebía al conocimiento como puramente contemplativo. La experiencia y las ciencias sociales han mostrado que ya no trata de descubrir formas fijas o esencias en el fondo de los procesos de cambio en lo educativo, sino lo que refiere Giroux (2006) en su pedagogía crítica:

...a los estudiantes se les estructura el conocimiento dentro de su lenguaje y sus historias y no fuera de la historia. La historicidad del conocimiento y la experiencia ofrece la base para ayudar a los alumnos a desarrollar respeto por sus propias experiencias a manera de que puedan legitimar y hacer suyos su propio lenguaje y sus

historias. (p. 298).

Es evidente, entonces, que la investigación como producción de conocimiento escolar es un proceso interactivo entre docentes y discentes y el hecho estudiado - contenido-, en un contexto dado por su experiencia y su historia. Lo interactivo, la historicidad y la experiencia son dimensiones esenciales del proceso de producción. Estas dimensiones orientarán la resignificación de la comunicación cuyo principal escenario son las relaciones sujeto-sujeto entre sí, en las diferentes formas de trabajo grupal que presupone la investigación en los espacios de aprendizaje. Giroux señala:

En parte esto sugiere que los maestros deberán aprender una continuidad afirmativa y crítica entre la manera en que los estudiantes ven al mundo y aquellas formas de análisis que proporcionan la base tanto para analizar como para enriquecer tales perspectivas (p. 298).

Esto implica comprender la investigación como un proceso transformador que asimila los imprevistos de los sistemas de comunicación humana y que, incluso, utiliza estos imprevistos como elementos de significación que en los momentos informales que surgen durante la comunicación son relevantes para la producción del conocimiento escolar. La consideración de la interacción en este proceso otorga valor especial a los diálogos que en ella se desarrollan y en los cuales los sujetos se implican emocionalmente y comprometen su reflexión para información de gran significado en el ámbito educativo.

Hay que reconocer que la investigación, como proceso transformador, requiere de la invención para que ocurra un cambio en el pensamiento didáctico dominante. Este cambio se hará evidente al establecer la integración docencia e investigación mediante el encuentro praxis pedagógica-construcción del conocimiento, en un contexto de relaciones interactivas docentes y discentes basadas en un trabajo curricular dialéctico intersubjetivo. En este sentido, se comparte lo expresado por Habermas (1989) porque resulta coherente con los planteamientos que se esgrimen:

...podemos considerar que sólo desde una epistemología que reconozca la dialéctica que se establece entre los intereses llamados subjetivos y el conocimiento pretendidamente objetivo podremos comenzar a dar cuenta de un conocimiento que emancipe el pensamiento rutinario dominante, en la perspectiva de generar un pensamiento reflexivo y autónomo capaz de gobernar tanto los procesos colectivos-profesionales de construcción conceptual...como aquellos otros que siendo también colectivos se desarrollan en el ámbito de nuestra cotidianidad. (p. 32)

Las ideas apuntadas justifican la importancia que desde la perspectiva interpretativo-crítica-transformadora tiene el conocimiento subjetivo, próximo al trabajo que se desarrolla en el aula, porque es un conocimiento complejo, único, irrepetible, situacional y cargado de valor. Ciertamente algunas situaciones problemáticas en el aula pueden ser objetivadas y, por tanto, previstas y desarrolladas o resueltas con la aplicación de alguna metodología. Sin embargo, continuamente se necesita abordar el conocimiento subjetivo para promover el entendimiento y, por tanto, nuevos significados.

Lo expuesto permite reiterar la necesidad existente en los espacios de aprendizaje estudiados de favorecer los procesos de construcción y negociación de significados, en un marco curricular de participación colectiva de los docentes y discentes como una función integradora de la docencia y la investigación, ubicando los nuevos significados que se construyen cuando se sistematizan las experiencias que llevan a cabo con el propósito de comprender los procesos que ocurren en su praxis pedagógica cotidiana. Muchas investigaciones surgen de cuestiones que se detectan en la experiencia profesional del docente y que motivan su curiosidad como investigador.

En oposición a esto, es necesario señalar que se mantiene el parcelamiento y aislamiento entre la docencia y la investigación siendo la última considerada como una actividad donde los legítimamente encargados de realizarla son los llamados “intelectuales” o “científicos educativos” y los docentes son considerados como técnicos especialistas, operadores que tienen únicamente la tarea de transmitir el conocimiento producido por otros, de allí que aún persista una actuación profesional docente limitada al cumplimiento y ejecución de prácticas diarias y rutinarias de los procesos de enseñanza y aprendizaje, desarrollando contenidos contextualizados y globalizados pero aislados del proceso investigativo.

Esta concepción didáctica, traslada al aula conocimientos que se autocalifican como científicos, sin mayores reflexiones, como si los espacios de aprendizaje fueran campos de aplicación de meras fórmulas o técnicas didácticas, espacios de

aprendizaje donde la práctica pedagógica frecuente, es meramente eso, una práctica basada en la técnica y en el simple desarrollo de contenidos curriculares, sin interacción comunicativa, sólo se transmite un mensaje verbal y lineal con un emisor y receptores -discentes-.

En sintonía con este planteamiento, Solé y otros (1991) afirman que: “Habitualmente se considera que el docente tiene la responsabilidad de transmitir los conocimientos que fueron elaborados por los intelectuales o científicos - investigadores-, quienes a su vez son los legítimos encargados de producir dichos conocimientos.” (p 26). Esta forma de concebir la producción y distribución de conocimiento gravita en el campo educativo, ya que la práctica de investigar la realidad educativa es considerada como atributo exclusivo de los especialistas o investigadores educativos y la actividad de reproducir o transmitir los conocimientos es tarea de los docentes.

Resulta oportuno señalar que los conocimientos producidos por los llamados “investigadores educativos” están completamente separados de lo que sucede en los espacios de aprendizaje. Las producciones realizadas por estos investigadores, se plasman en informes que se comunican a los docentes en revistas científicas, congresos, y otros. Estos informes deben adecuarse a las exigencias del mundo académico actual para que sean incorporados como conocimientos científicamente válidos. Siguiendo a Solé (2003) se puede afirmar que:

La comunicación de las producciones científicas se realiza en un lenguaje entendido solamente por los especialistas, este estilo de socialización de conocimiento paga un importante costo. Los investigadores educativos solamente producen para otros investigadores (pocos producen, pocos consumen) y como consecuencia los docentes no pueden aprovechar estas producciones debido: (a) los informes no circulan por los ámbitos donde los docentes desarrollan habitualmente sus prácticas, (b) estos trabajos están destinados solamente a especialistas. (p 46)

Por su parte, los docentes también son especialistas y pueden producir conocimientos científicamente válidos y socialmente significativos que sirvan como fundamento y justificación a su praxis pedagógica. Sin embargo, poco se produce y/o no hay difusión de lo producido quedando estos trabajos agotados, muriendo en la intimidad del aula o en el comentario de pasillos en las escuelas porque no encuentran espacios donde comunicarlos. Existe la necesidad de divulgarlos, evaluarlos y aplicar los resultados. Por no hacerlo se han perdido importantes producciones y aportes al sector educativo, lo que deriva en el poco interés y desconocimiento en cuanto a la integración de la docencia y la investigación en una sola función, y en la ausencia de investigación en el aula.

Sobre la base de estas consideraciones, se busca con este proceso investigativo generar una construcción teórica de integración docencia e investigación, que conlleve a una praxis pedagógica en los espacios de aprendizaje de las escuelas básicas venezolanas basada en una interacción comunicativa dialógica, como medio para expresar el pensamiento, la conciencia, la reflexión y la creación de vínculos sociales y de cultura.

Es por ello que este aporte doctoral se orienta a la superación del pensamiento docente, bajo la concepción del conocimiento cerrado, estático, aislado, cosificado de verdad acabada, de deber ser, desarrollando contenidos como verdades absolutas e incuestionables. En esta concepción está presente el proceso de cogitación, donde el docente y el discente asuman que el pensamiento según (Morin, 1999).

...es a la vez uno/múltiple...abierto, vérsatil...", donde no hay cabida a "stándares", y que hay que actuar, tomando en cuenta no sólo lo dialógico de su naturaleza; sino que resulta necesaria la invención y la creación como procesos intrínsecos al pensamiento.(p.20)

Asumir estas posturas es lo que ha permitido generar avances y contribuciones a la humanidad. Es entonces fundamental que la práctica se convierta en praxis, "donde se vea lo que todo el mundo ha visto y se piense lo que nadie ha pensado" (Morin, 1999); destrivializando la percepción para acceder al logro de una verdadera praxis pedagógica para la construcción del conocimiento y que no se continúe bajo esquemas de planificación y ejecución de la práctica pedagógica tradicional donde todo se programa, sin dar paso a lo inesperado, a la incertidumbre.

VISIÓN PARADIGMÁTICA

Dimensión Teórica, Ontológica y Epistemológica

La situación planteada en relación a la integración docencia e investigación en los espacios de aprendizaje de la educación primaria venezolana, por su naturaleza y características, conducen a la investigadora, a efectos del estudio, a fundamentarse en

el paradigma emergente de investigación cualitativa, caracterizado por lo siguiente:

- Se reconoce la historicidad de los hechos sociales a partir de complejidades socioculturales y psicosociales.
- La ciencia no puede ser entendida como la búsqueda de la verdad; sino como el entendimiento de situaciones relativas y los procesos de transformación en el conocimiento.
- Los procesos sociales son dialécticos, cambiantes, y los procesos comunicacionales son mediados, hay que tomar en cuenta la producción de sentido y de significado que se da con las ideologías.
- El investigador también se involucra en la relación investigativa con el fenómeno de estudio, su condición subjetiva influye en la construcción del conocimiento.
- La investigación socioeducativa debe atender la posibilidad de métodos alternativos a la luz de la existencia de situaciones heterogéneas, dispares y complejas. (Vilera, 2002)

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)

Siguiendo Martínez, este paradigma considera: a) la verdad “objetiva” independiente del sujeto; b) el pensamiento como reflejo o copia de la realidad; c) las sensaciones como fuente del saber y del conocimiento; d) la métrica y la operacionalización de variables como criterio de validación; e) separación entre el investigador y el objeto investigado.

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)

Lo anterior indica el énfasis en la participación activa, en los procesos reflexivos-interpretativos-transformadores, el interés por la vida cotidiana y la visión holística e interpretativa, por lo que este proceso investigativo se ubica en una visión paradigmática cualitativa-crítica-compleja, basada en la teoría crítica, específicamente en su enfoque comunicativo-crítico de Jurgen Habermas (1989), teóricos de la pedagogía crítica (Paulo Freire, 1921, Michael Apple, 1942, y Henry Giroux, 1943) y el pensamiento complejo de Edgar Morin (1999). En atención a lo

planteado, se presenta un recorrido por estas visiones, considerado fundamental por la investigadora para la ubicación teórica, ontológica y epistemológica del hecho de estudio.

Teoría Crítica y Contexto Paradigmático

Este recorrido paradigmático se inicia desde el origen y desarrollo de la teoría crítica, que se da por un grupo de intelectuales alemanes que decidieron crear un instituto de investigación social orientado por la teoría marxista, como Kurt Albert (1923), Carl Grunberg (1929) y Max Horkheimer (1930) hasta el desarrollo de la ciencia social crítica y del enfoque comunicativo crítico actual, tomando como referente su impacto en la pedagogía. En este instituto, que posteriormente se denominaría Escuela de Frankfurt, los trabajos de investigación estaban guiados por el modelo marxista pero, la metodología utilizada era científica-inductiva, marcada por una tendencia positivista economicista.

Con el replanteamiento de la teoría marxista nace la teoría crítica que primeramente se centra en un proyecto que tiene como eje la filosofía social, la cual es vista como actividad científica de diversas disciplinas donde se da concatenadamente la reflexión filosófica con la investigación científica. Se presenta un argumento basado en la tecnología -como testimonio de la confianza que se le tiene a la modernidad- la cual era considerada el medio o instrumento de la ciencia mediante una relación razón ciencia. Afirma Horkheimer (1969) “la teoría crítica nace

de la no aceptación de un estado histórico en el que lo que “es” “no” debería ser” (p. 10).

La racionalidad científica trae consigo un desarrollo técnico evidente pero no moral ni cultural, ya que el enriquecimiento desmedido en nombre de la razón provoca efectos negativos como la desigualdad económica, injusticias y pobreza. Se crea un movimiento crítico que ataca al positivismo y el Instituto se convirtió en una escuela de pensamiento con numerosos miembros, entre ellos Horkheimer (1997), Adorno (1997) y Marcuse (1985) que compartieron los cuestionamientos a la modernidad. El Instituto fue cerrado por los nazis durante la Segunda Guerra Mundial y sus miembros abandonaron Frankfurt para regresar luego en 1950.

Tal como lo señaló Nietzsche (1975) “el triunfo de la modernidad deja excluida la función crítica del hombre” (p. 69), por lo que la teoría crítica debe renovarse en sus planteamientos, tal como lo señaló Horkheimer y Adorno (1997):

El horror nazi, fascista y estalinista es el resultado de la convicción moderna de la identidad posible de la teoría (razón) y la práctica (realidad), fundamento de toda tecnología. La gran preocupación de la teoría crítica será entonces responder a esta paradoja moderna: el mundo actual nos ha orillado a una racionalidad irracional o, de otra forma, la razón nos condujo a la sinrazón, porque la humanidad en lugar de asumir una condición verdaderamente humana, se hunde en una mera suerte de barbarie. (p 147)

De allí que la teoría crítica deberá responder a la crisis de la humanidad producto de la racionalidad moderna. En palabras de Marcuse (1985): "...esta crisis alimenta en forma constante la crisis de la vida cotidiana. La tecnología, como encarnación real de la razón, llega a imponerse no sólo como principio mecánico, sino también, como principio social." (p 26)

Los teóricos críticos de la Escuela de Frankfurt sostienen que su objetivo es entender el sentido que asume la racionalidad moderna, comprender la sociedad de masas y discernir sobre la destrucción de la naturaleza; además cuestionan el conocimiento positivista, por argumentar que existe un solo método aplicable a todos los campos, que todo conocimiento es neutral y que en toda investigación se deben excluir los juicios de valor.

La teoría crítica considera que el resultado de esta lógica positivista fue la absolutización de los hechos sociales y la permanente reificación del orden existente; por tanto la ciencia no debe defender alguna forma de compromiso social. En este sentido, señalan que las ciencias no son neutrales, ya que de una u otra forma todo tipo de conocimiento justifica o critica el orden existente; por consiguiente se asumen juicios de valor sosteniendo que no existe un solo método científico capaz de mostrar los fenómenos sociales con completa certeza.

La Escuela de Frankfurt, cuyo objetivo se centró en el análisis histórico de la sociedad industrial, pasa a partir de la obra de Habermas a un análisis de la sociedad

postindustrial profundizando en el concepto de razón y racionalidad.

Habermas y la Teoría Crítica

Habermas (1989) tuvo como su gran reto analizar la modernidad una vez que se presenta la crisis de la razón, la cual acontece cuando la sociedad se vuelve más racional desde una óptica técnica e instrumentalizada, la razón pierde su facultad de crítica por exigencia de la hegemonía social, transformándose en su antónimo: la irracionalidad (Giroux, 1983). También, además buscaba respuesta a los planteamientos presentados por la primera generación de la Escuela de Frankfurt la cual concluyó con un diagnóstico pesimista. Horkheimer y Adorno (1997) señalan al respecto:

...la razón ilustrada, en su afán por explicar y controlar la naturaleza a través de los instrumentos técnicos, permitió a las personas aumentar el horizonte del pensamiento y de la acción, pero al mismo tiempo provocó en el individuo una disminución de autonomía, ya que esto menguó su fuerza de imaginación e independencia de juicio. El progreso de los recursos técnicos que debían haber servido para iluminar la mente humana, resultó por el contrario en un proceso de deshumanización. (p. 146)

Para los teóricos de la Escuela de Frankfurt, la crisis de la razón está relacionada con una crisis de ciencia y ésta con una mayor, a nivel social, el progreso amenaza con destruir lo que debía promover, es decir, la noción de hombre en todas sus dimensiones como ser humano, capaz de emanciparse a través de la crítica y de la

creatividad. Frente a todo esto, Habermas sostiene que la crisis de la razón iluminista y el declive de la modernidad no constituyen el motivo de su proyecto. Para él, más bien debe recuperarse y replantearse lo que el proyecto de la modernidad tiene de emancipativo, o sea, los valores de libertad, solidaridad, igualdad y tolerancia así como las formas de vida democráticas basadas en el diálogo y en la comprensión del otro.

Es por ello que esta tesis de Habermas trasciende el pensamiento de la primera generación de la Escuela de Frankfurt, ya que sostiene que la filosofía se conserva en la ciencia como crítica, puesto que lo que el denominó ciencia social crítica, pudiera situarse entre la filosofía y la ciencia. Habermas presenta una diferenciación entre tres intereses cognitivos básicos, para tratar de crear una teoría crítica: técnico, interpretativo y crítico, de los cuales se deriva la racionalidad técnica instrumental que promueve el conocimiento objetivo libre de valores, neutral y comprobable. En la racionalidad interpretativa el conocimiento es tratado como un acto social específico para comprender al mundo e interpretarlo y en la racionalidad crítica que se construye a partir de ésta. Habermas sostiene que hay que ir más allá de la interpretación para emanciparse y transformar mediante la autorreflexión crítica.

Es decir, Habermas parte del supuesto de que el proyecto de la modernidad está aún inacabado, reconoce los elementos de crisis y propone edificar un programa de investigación inspirado en la reconstrucción del materialismo histórico, sin dejar de lado la crítica a la racionalidad instrumental, con una postura más armónica en la

relación entre ciencia, filosofía y técnica, estableciendo una distinción entre “teoría crítica y teoría de la crítica” reconociendo los aspectos que la ciencia social proporciona en la emancipación y transformación de las prácticas sociales.

De modo que una ciencia social crítica es para Habermas:

Un proceso social que combina la colaboración en el proceso de la crítica, con la voluntad política de actuar para superar las contradicciones de la acción social y de las instituciones sociales, en cuanto a su racionalidad y justicia. La ciencia social crítica será aquella que yendo más allá de la crítica, aborde la praxis crítica, con consecuencia directa en una acción social transformadora (Carr y Kemmis, 1988, p. 157).

De aquí se deriva que la teoría crítica fue considerada en un plano mayor de abstracción, siendo destinadas a la crítica las cuestiones más prácticas, concretas y vinculadas con la cotidianidad. Para la ciencia social crítica, la única solución para la crisis de la razón pasa por desarrollar una noción plenamente conciente de ésta, noción que incluirá a la crítica como elemento de la voluntad humana y de la acción transformadora.

Habermas propone su propia visión crítica de la sociedad moderna y tiene como eje central para su superación la racionalidad comunicativa por medio de la acción comunicativa y de su Ética del Discurso. La propuesta teórica del programa habermasiano tiene como propósito construir una sociedad racional que supone la exclusión de todas las barreras que impiden la comunicación; es decir, las ideas deben

expresarse libremente y también defenderse abiertamente frente a las críticas sin renunciar a los valores de la ilustración puesto que lo que él toma en cuenta son las potencialidades de racionalidad de un mundo de vida.

La visión de sociedad es vista mediante el pensamiento habermasiano en dos (02) niveles: el mundo de la vida -o social- y el sistema -o poder-. El poder es legitimado por la sociedad civil, la cual al mismo tiempo es productora de una emancipación comunicativa. A este mundo autónomo lo denomina “mundo de la vida” que representa una perspectiva interna donde la sociedad es percibida desde una visión del sujeto en acción, tal como lo señala:

El mundo de la vida es el lugar trascendental donde se encuentra el hablante y el oyente, donde ambos de modo recíproco, reclaman que sus suposiciones encajan en el mundo, donde pueden criticar o confirmar la validez de sus pretensiones, poner en orden sus discrepancias y llegar a acuerdos. (p 27)

En este sentido afirma que el mundo de la vida se compone de un sistema cultural, uno social y uno de la personalidad, cada uno da y determina pautas interpretativas. A través de la acción comunicativa cada uno de estos sistemas refuerza la cultura, se logra la integración social y se conforma la personalidad.

Por otro lado, si bien es cierto que el origen del sistema se encuentra en el mundo de la vida, éste posee características estructurales propias. Estas estructuras pueden ser, Estado, iglesia, familia, escuela. Cuanto más evolucionan las estructuras,

más se alejan del mundo de la vida, las estructuras serán más autosuficientes a mayor racionalización del sistema y obtendrán una mayor capacidad de dirigir el mundo de la vida, a través de un control externo. Así, las estructuras en lugar de facilitar los procesos de comunicación con el fin de alcanzar la comprensión y el consenso, limitan estos procesos por medio del control externo que ejercen sobre el mundo de la vida.

El gran reto de Habermas fue buscar cómo conectar estos dos niveles, para ello examina la integración social desde una perspectiva sociológica centrada en el mundo de la vida y en el sistema. En esta visión todos los tipos de acciones se integran a través de un acuerdo alcanzado mediante la comunicación. Se opta, entonces, por un punto de vista interno de los grupos y para comprender las interacciones de los miembros del mundo de la vida se usa un enfoque sustentado en la hermenéutica. Por tanto la sociedad, considerada como un mundo de la vida, se reproduce constantemente producto de las acciones ejecutadas por los miembros del mundo de la vida cuyos fines son mantener las estructuras partiendo, entonces, la acción comunicativa, del mundo de la vida con base en un contexto experiencial.

Habermas también analiza la integración centrada en el sistema. Esta visión es completamente contraria a la integración social, puesto que las decisiones individuales están subordinadas al control externo del sistema y se observa a la sociedad como un sistema que se reproduce de manera autorregulada. Aquí se opta por las perspectivas externas de los miembros integrando estas dos tradiciones

teóricas. Por un lado reconoce que la sociedad, vista como un sistema, contribuye al mantenimiento de los mundos socioculturales de la vida y, por otra parte, que el mundo de la vida determina la constitución de sociedades sistemáticamente estabilizadas, mediante la acción de grupos sociales integrados que favorecen la organización del sistema.

De esta manera, considera a la sociedad como una entidad que a través de su evolución social, se diferencia como sistema y como mundo de la vida. En esta forma, él conceptualiza a la sociedad como una entidad compuesta de ambos elementos por lo que tanto el sistema como el proceso de racionalización ascendente ha terminado imponiéndose o colonizando al mundo de la vida. Con la colonización del mundo de la vida por parte del sistema, la comunicación se hace cada vez menos sensible y más pobre. Frente a este desacoplamiento se propone un encuentro dialéctico donde ambos se enriquezcan mutuamente y se vinculen en armonía por medio de la acción comunicativa.

La teoría de la acción comunicativa “contiene tanto una teoría de acción social...como una teoría general de la sociedad, entendida como una sociedad desacoplada en dos niveles, la acción comunicativa aparece como un concepto de acción universal-lingüístico pleno de potencialidades racionalizadas” (Gurza, 1999, p. 152). Como resultado, la acción adquiere un estatus universal y, a nivel pragmático el lenguaje constituye su elemento determinante para establecer acuerdos no de manera directa, sino de forma reflexiva.

Por otra parte, en el pensamiento de Habermas, lo que prevalece es que la teoría de la acción comunicativa constituye una ética del discurso, es decir, él sustenta sus postulados desde un concepto de la racionalidad intersubjetiva, la cual se expresa mediante los actos del habla o de la comunicación. Desde esta perspectiva analiza la problemática de la modernidad, no desde la conciencia subjetiva -como lo habían hecho muchos pensadores críticos- sino desde una reflexión crítica del lenguaje. Concluye que lo agotado no es la racionalidad moderna, sino el paradigma del sujeto o de la conciencia. Afirma Habermas:

Así como existe una estructura sintáctica y gramatical, también existe una pragmática en el habla cotidiana y mediante una crítica trascendental del lenguaje se puede constituir una pragmática universal de los actos del habla. En las esferas públicas se pueden organizar comunidades ideales del habla y, a través de la acción comunicativa (que se sustenta en la argumentación dialógica racional de los involucrados), se puede llegar a un consenso. Este tipo de comunicación es ideal; en la práctica no se da de manera pura, pero su función es que sirve para corregir nuestras formas de comunicación. (p 135)

Todo este proceso, descrito por Habermas es lo que él refiere como la ética del discurso. Esta ética está principalmente vinculada con la responsabilidad que debe tenerse por las consecuencias que provocan las acciones humanas. En cuanto a lo educativo, es importante señalar que esta teoría crítica impactó el pensamiento pedagógico y sus conceptos han sido considerados por los pedagogos críticos, eje fundamental de su quehacer profesional, como la concepción de que el discente debe aprender no sólo lo establecido en el currículo sino, también, aprender a promover

toda forma de vida democrática y así cultivar la capacidad y la conciencia.

Continúa señalando el autor:

...el consenso legítimo en los actos del habla tiene ciertas condiciones previas; por ejemplo, respetar los argumentos de los participantes, que dichos argumentos sean acordes con los intereses del grupo, defender racionalmente cada quien sus diferentes posturas sin recurrir a la fuerza, la manipulación, el engaño, la amenaza, etc, respetar las normas del procedimiento y, sobretodo asumir las responsabilidades de los acuerdos tomados. Es decir, el criterio ético no pretende aspirar o definir normas morales, sino criticar, dialogar por medio de argumentos racionales y legitimar o no ciertos acuerdos. (p 35)

De allí que en la escuela deba ejercitarse el diálogo crítico, racional y argumentativo con el fin de educar a los discentes en un ámbito público y configurar así en ellos un comportamiento solidario, emancipatorio y democrático. Estos planteamientos del pensamiento habermasiano deben llevar al cuestionamiento constante por parte de los docentes y de toda la comunidad en el quehacer educativo, dando argumento sobre las acciones en el mundo de la vida y discutiendo sus interpretaciones, en un marco de reflexión plenamente articulado con el sistema.

De modo que se desarrolle la capacidad de los discentes de reflexionar acerca de su propia historia como individuos y como miembros de sociedades más grandes y de utilizar esta reflexión para cambiar y transformar su propia historia, por lo que el razonamiento crítico que aplican muchos autores en su análisis hace pensar que la

nueva teoría crítica, tiene como principal objeto de estudio y propuesta hacer más vasta la democracia. Esta última entendida como una forma de vida que engloba el diálogo al interior de la familia, la relación enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas y la vinculación de los ciudadanos con el poder.

Educación y Pedagogía desde una Visión Crítica.

La educación ha sido objeto de muchas discusiones en función al rol de los discentes, docentes, calidad y pertinencia de todo el proceso educativo. Las discusiones más interesantes se refieren al mismo concepto y a sus objetivos, en virtud de que el concepto de educación tiene dos sentidos distintos con fundamento en sus raíces etimológicas: 1º) “educare” igual a “educarse,” acrecentamiento, cuyo significado es criar, nutrir, conducir, guiar, orientar, alimentar; la función del docente es dirigir al discente, educar de afuera hacia adentro, es decir, instruir o adiestrar a un discente, lo que lleva a suponer que el discente “no sabe” y el docente le va a “enseñar” (modelo directivo de educación). 2º) “exducere” que quiere decir extraer, crecimiento, hacer salir de dentro hacia fuera (modelo de extracción) , donde el docente ayuda a sacar el conocimiento que ya existe en el discente, es decir, lo extrae para encauzar o “encaminar” los conocimientos que el sujeto -discente- ya posee. (Nassif, 1980)

De estas dos visiones producto de significados diferentes, derivan dos formas de educar, una tradicional, donde se considera al discente como un recipiente vacío,

como un mero receptor de conocimientos transmitidos por el docente, en el cual el papel del discente se limita a repetirlos, privilegiando la influencia o intervención de otros, y otra enmarcada en la concepción constructivista sustentada en la libertad que tienen los discentes para construir o sacar sus propias ideas. En ésta se privilegia la idea de construcción.

Estas concepciones sobre la educación se han mantenido aisladas una de otra y en algunos casos coexisten. Es importante señalar que al sentido contradictorio se le puede ver también como complementario, ya que al privilegiar la influencia -educare- el proceso educativo se sustenta en la heteroeducación -del griego *heteros* que significa otro o distinto-, es decir, el proceso educativo es organizado y se impone desde afuera al alumno, por alguien externo -el docente-. Al privilegiar la construcción, sustentado en el concepto de *exducere*, la dirección que se le da al proceso educativo es autoeducación -del griego *autos* que significa uno mismo o propio-, es decir, no se impone desde afuera, el proceso educativo nace de uno mismo. (Nassif, 1980)

Desde esta perspectiva, considera la investigadora, que lo asumido como proceso de enseñanza y aprendizaje es el resultado de las prácticas sociales o acciones sociales sustentadas en procesos heteroeducativos provenientes de distintas personas e instituciones y autoeducativos constituidos de manera independiente por el propio sujeto, por lo que en referencia a la pedagogía, ésta, desde sus orígenes, se encuentra unida a la educación.

En la antigua Grecia la educación estaba especialmente enfocada en la formación ética y política de los hombres. En la antigüedad clásica, la pedagogía no constituía un área de conocimiento autónomo sino que era parte de la ética y la política, por lo tanto, su accionar estaba sujeto al fin que las mismas le proponían al hombre antiguo como educación.

De allí pues “la pedagogía se divide en una línea de naturaleza filosófica sujeta a los fines de la naturaleza y la política, y otra de naturaleza empírica destinada a la aplicación práctica de medios para obtener aprendizaje más básicos” (Comenio, 1998 p. 30-31) transmitiendo la fe a las personas por medio de la comunicación maestro - alumno, privilegiando la memorización y la imitación.

Comenio buscó unir la filosofía con los medios pedagógicos, “al escribir su Didáctica Magna, contribuyó a crear una ciencia de la educación y una técnica de la enseñanza como disciplinas autónomas” (p. 128). Mediante principios científicos construyó un vasto sistema pedagógico cuyo fundamento fue considerar el fin educativo para llegar a proponer los medios e instrumentos didácticos más adecuados; es decir, se buscaba unir la pedagogía con la didáctica.

La pedagogía se organiza científicamente desde una visión positivista con la unión de los fines -tomados de la ética- y los medios -tomados de la pedagogía- integrados por Johann Herbart (1776-1835). Otras propuestas de orientación positivista reducen la pedagogía a una ciencia mecánica fundada en el método de la

física, entendiéndola (a ésta) como la ciencia exacta de la educación y arte empírico. En la época contemporánea, el debate ha llevado a la mayoría de los autores a abandonar la postura de reducir al hombre a un espíritu absoluto y a una serie de leyes mecánicas, la tendencia a nivel pedagógico es que los fines permanecen abiertos, no se plantean de manera absoluta y dogmática y partir de ahí se proponen los medios educativos.

La pedagogía nace en la modernidad con una práctica notablemente repetidora y reproductora de ideologías, muy a pesar de que las prácticas científicas de esa época se basaban en el método experimental, para convertirse en práctica explicativa. Desde su origen, el quehacer pedagógico ha carecido de principios propios a nivel teórico, filosófico y por ende metodológico, siendo una práctica meramente prescriptiva, por lo que ha tenido que apoyarse en los paradigmas y métodos ya construidos por otras ciencias como la Psicología y Sociología; por tal motivo en la praxis pedagógica hay que recurrir a la multidisciplinariedad.

Por ello se deja claro que la pedagogía enfrenta entonces un obstáculo epistemológico, ya que es una disciplina orientada al deber ser. De esta manera lo señala Hoyos (1997):

En sus inicios la pedagogía se fue conformando solamente con base en puros datos, convirtiendo su práctica en una labor inmediateista operando a nivel de lo “dado” de forma empírica. Este proceder limitó su desarrollo como ciencia ya que se privilegió lo empírico-fenoménico, lo inmediato, lo aparente. Se opera desde entonces un

obstáculo epistemológico, que impidió construir una reflexión de la esencia misma del objeto de estudio y a partir de esta insuficiencia se establecieron los fundamentos teóricos y metodológicos, al no tener basamento teórico -excepción trabajos de Herbart-... la pedagogía se ha quedado rezagada respecto a las demás disciplinas. (p 9-11)

Sin embargo, desde la visión positivista se sostiene que la pedagogía es una ciencia que tiene como objeto de estudio la educación apoyándose en distintas ciencias, construyendo un corpus teórico específico, sustentado en la Psicología, la Ética y la Sociología. Esto hace que la pedagogía no tenga modelo propio, por tanto no puede reflexionar sobre ella misma con sus propios conceptos y categorías; paradigmáticamente no se puede establecer una distinción o independencia entre ambas. Si la pedagogía no es auxiliada por estas ciencias, no puede presumir de ser una disciplina científica, puesto que de ella se obtiene el método. La pedagogía entonces, se limita ella misma desde su origen a construirse como ciencia independiente. (Hoyos, 1997)

No obstante estos señalamientos, la pedagogía se ha desarrollado durante el transcurso de la historia bajo la influencia de la racionalidad objetivista debido al dominio de las ciencias naturales que prevaleció durante los siglos XVII y XVIII. Este método considera que todo conocimiento se fundamente en la exactitud, en la precisión predictiva, en el control externo del experimento y en la verificación empírica, todo ello ajustado a un lenguaje formal, exacto y unívoco. Esta idea general del saber positivo tuvo diversos aportes de autores como Pestolazzi, Claparede y

Dewey. En consecuencia en acuerdo con Hoyos (1997):

Esta pedagogía llamada científica, convierte a ésta en una actividad técnico-instrumental, de esta forma nos encontramos frente a una epistemología que sustenta una sola forma de conocimiento posible: la científica. Para ésta epistemología, la vida social se reduce al sujeto; todo lo que tiene validez existe en forma externa a él, el procedimiento metodológico tiene como fin comprobar hechos empíricos y negar toda posibilidad que no sea la cuantificación de datos externos al sujeto. La capacidad que el sujeto tiene para darle sentido a su accionar no constituye una forma de conocimiento posible por ser subjetivo. (p. 33)

De esta manera, para el positivismo, el único conocimiento válido es el exterior al sujeto y lo planteado por la pedagogía se reduce a que sólo borrando al sujeto de la construcción del conocimiento se puede aspirar a construir una ciencia basada en la certeza de cómo el docente debe enseñar y de qué manera el discente debe aprender. En el marco de esta epistemología se traslada acríticamente el método experimental fáctico de las ciencias de la naturaleza hacia el estudio de un objeto particularmente social y humano como lo es la educación de las personas. Por tanto se infiere que todo conocimiento es asocial y proviene de lo que el objeto dicta al sujeto.

En cuanto a la relación que se establece entre un sujeto que conoce y un objeto desconocido, Hegel y Marx introducen cambios significativos al señalar el carácter dialéctico e histórico de lo real -en particular lo social- así como el papel central del sujeto social en el conocer. Los teóricos de la pedagogía crítica sostienen este postulado y se inspiran en él con el propósito de encontrar fundamentos epistémicos

para construir otras formas de conocimientos posibles, cuyo conocimiento este conformado por la conciencia crítica del sujeto en la construcción del conocimiento.

La pedagogía crítica, en su enfoque reduccionista, considera a la escuela como un apéndice ideológico del Estado, que tiene como principal función reproducir las relaciones de poder sociales y culturales dominantes. Desde este enfoque se le niega al sujeto toda capacidad de autonomía frente a la estructura. Este modelo reproductor considera que existe una correspondencia entre la escuela y el universo económico, ya que ella califica la fuerza de trabajo para el mercado laboral según las necesidades de la clase poseedora de los medios de producción.

Al mismo tiempo estiman que la fuerza laboral útil es sometida a los valores dominantes por medio de la reproducción ideológica que ejercen los que poseen el poder y la riqueza. Entre los pensadores más notables de este enfoque reproductor que influyeron en el desarrollo de la pedagogía crítica moderna se mencionan: Antonio Gramsci (1891-1937), Louis Althusser (1918-1990), Pierre Bourdieu (1930-2002), Bandelot y Establet (1935-1994), Basil Bernstein (1924-2000).

Por otra parte, se genera en la teoría crítica una serie de críticas a la crítica del enfoque reproductor, las cuales se refieren para el interés del hecho de estudio. La misma desaprueba la pedagogía tradicional conductual-positivista y sostiene que el sujeto, a pesar de estar sometido a una serie de instituciones coercitivas, ostenta la

capacidad de resistir. Además, reivindica el saber dialógico-intersubjetivo que tienen los individuos y su disposición a transformar el entorno. Se reconoce que la escuela es un instrumento de transmisión ideológica, pero los sujetos no sólo gozan de la posibilidad de resistir sino también de intervenir para modificar la realidad social.

Con respecto a las relaciones que se establecen en el aula se considera que el docente debe ser un facilitador del diálogo, que el aprendizaje debe darse en un plano horizontal, por medio de la interacción comunicativa entre docente y discente, de modo que la escuela no es únicamente una reproductora del orden y cultura dominante sino que también puede convertirse en un lugar alternativo de creación y transformación. Estos críticos se han inspirado en la sociología crítica vinculada a la última generación de la Escuela de Frankfurt y en particular al pensamiento de Habermas.

Es necesario señalar, que existen planteamientos comunes entre ambos enfoques, como el análisis de la educación fuera de los muros escolares y vincular los procesos educativos con el poder y, en general, con el todo social. Estos teóricos comparten las ideas de que la educación desempeña un papel determinante en la sociedad, que existe una relación directa entre la educación y el poder políticos que debe hacerse una profunda crítica a los modelos educativos tradicionalistas, burgueses autoritarios, modernos y que para lograr alcanzar la esencia misma de una crítica pedagógica, hay que proceder desde un planteamiento holístico que englobe fundamentalmente lo económico, político, social y principalmente lo cultural, ya que

todos estos componentes son determinantes en el funcionamiento de la sociedad.

El punto más débil del enfoque reproductor de la teoría crítica fue considerar a los sujetos -discentes y docentes- incapaces de construir un saber dialógico intersubjetivo y por consiguiente imposibilitado de resistir y modificar el entorno educativo. Coinciden en concluir que el sistema educativo tiene como último reproducir la dominación de la clase. Con este razonamiento la clase subordinada aparece como receptora pasiva frente a la ideología dominante.

Los críticos a las posturas reproductoras sostienen que en las prácticas escolares cotidianas se viven -al igual que en cualquier dimensión social- situaciones de constante y múltiples contradicciones, donde los sujetos muchas veces se oponen y se resisten a ciertos imperativos estructurales, como son las imposiciones normativas que no han sido consensuadas por las instituciones educativas, lo cual puede provocar la creación de un sistema de micropoderes o de organizaciones estudiantiles. Si bien es cierto que se reconoce que la ideología dominante considera a la escuela como un instrumento más para perpetuar su dominio, no es menos cierto que esta intencionalidad muchas veces “choca” con los intereses de los sujetos que integran la comunidad escolar, quienes intercambian significados y eligen acciones a partir de su mundo cotidiano y de su posición como etnia, género, edad, religión, zona geográfica y otros.

Son muchos los pensadores críticos que se identifican con esta postura y consideran al sujeto activo, pero a efectos de esta investigación se explana el pensamiento de Paulo Freire (1921-1997), Michael Apple (1942) y Henry Giroux (1943).

Paulo Freire. Una Educación Dialógica para la Construcción del Conocimiento Escolar en el Aula.

Los teóricos críticos de los modelos reproductivistas afirman que la educación sólo sirve para perpetuar y reproducir el poder imperante y que en el sistema educativo no es posible que se abran brechas de resistencia crítica que contribuyan al cambio social. No incluyen la posibilidad de resistencia al poder por parte de los sectores dominados (Bernstein, Bandelot y Establet, 1976). Frente a esta carencia, durante dos décadas (1970-1990), Paulo Freire en América Latina pone en práctica un método cuyo fin último no era enseñar a leer y a escribir -alfabetizar- sino a liberar a los oprimidos de la domesticación ejercida por el poder, a través del desarrollo de sus capacidades críticas reflexivas que provocan en los educandos la conciencia de la necesidad de cambiar. La otra pedagogía de Freire está guiada por el interés de desarrollar una educación liberadora, la cual tiene como objetivo la humanización del hombre.

El método creado por Freire en su proyecto liberador se basa en los principios de que el sujeto debe ser activo, dialógico y comportar un espíritu crítico, lo cual

ayudará a los hombres a superar sus actitudes mágicas o ingenuas frente a la realidad. Por otra parte, este autor considera que la clase dominante impone su hegemonía mediante la transmisión de conocimientos, por lo que señala que tanto la educación como la cultura no pueden ser neutrales, ya que siempre están enmarcadas en una posición política, de allí que define la cultura:

Como una conversación entre muchos que nunca es neutral...el lenguaje y la cultura siempre reflejan una pluralidad de valores, voces o intenciones que generan diálogo...la cultura -por tanto también la educación- nunca está despolitizada, siempre permanece ligada a las relaciones sociales y de clase que la conforman. (p. 235)

Desde esta perspectiva, se debe superar definitivamente la transmisión y depósito de conocimientos ya elaborados para que sean adquiridos por los discentes, de modo que a través de la educación modifiquen la mentalidad de los dominados para que pasen de una cultura del silencio a una cultura de actividad reflexiva de diálogo y crítica. En este sentido, Freire señala que la labor del educador debe ser “problematizar en los educandos el contenido que los mediatiza y no la de disertar sobre él...como si se tratara de algo ya hecho, elaborado, acabado, terminado” (p. 62). Problematizar los contenidos, y por ende a los discentes, tiene por finalidad desarrollar la conciencia crítica para que descubran las relaciones que se dan en la vida cotidiana y las relaciones de poder con ésta.

Señala Freire que el hombre no está en el mundo como un objeto más, está más bien con el mundo; por medio de la razón puede comprender ese mundo. El hombre no se acomoda sino que se integra al mundo, pero en el proceso de integración tiene la posibilidad de luchar contra todas las formas de opresión que le impiden humanizarse,” de esta manera el hombre se construye a sí mismo, se hace sujeto; se relaciona con otros, construye cultura, hace historia y al mismo tiempo transforma al mundo, por el solo hecho de ser sujeto y no objeto.

Este proceso antes descrito hace que el hombre tenga conciencia -valora acontecimientos, analiza críticamente distintas situaciones, detecta y resuelve problemáticas- de su actividad y del mundo en que se encuentra. Para ello la comunicación es vital, y su base es el diálogo como forma de expresar intersubjetividad que a la vez es acción y reflexión, es decir, praxis. En este sentido, se profundiza en el proceso comunicativo e interacción intersubjetiva entre discentes y docentes.

El diálogo lo introduce Freire a toda actividad educativa afirmando que los docentes deberían trabajar a partir del capital cultural de los discentes (o de los oprimidos, casa particular de los analfabetas) mediante el diálogo, con el fin de incorporar ese bagaje cultural al currículo y evitar así “las construcciones de significado impuestos por la cultura dominante que tiende a colonizar la vida de las personas.” (p. 42)

De esta manera, la práctica pedagógica basada en la comunicación dialógica abierta, crea posibilidades -a nivel individual y colectivo- de reflexión y acción, abriendo la crítica y la acción liberadora para comprender su mundo y transformarlo. Si por el contrario se cierra el diálogo y el docente se limita al programa sin comprender el mundo de los discentes evitando toda posibilidad de intercambio de experiencias, se estaría frente al tipo de educación bancaria que el autor define como:

...de naturaleza narrativa, discursiva o disertadora, implica una relación de sujeto activo -el educador- que narra o diserta y un objeto pasivo -educando- que es un objeto paciente, que escucha, memoriza y respeta...la realidad es estática completamente ajena a la experiencia existencial de los alumnos y la tarea del educador es llenar a los educandos, con los contenidos de su narración, será mejor en la medida en que más llene los recipientes de su depósito y los educandos serán mejores cuando más se dejen “llenar” dócilmente. (p. 73)

Esta concepción bancaria de la educación niega todo proyecto de generar conocimiento en el aula más allá de los topes curriculares preestablecidos, el docente representa la autoridad del saber, la cual se opone antagónicamente a una construcción dialógica del conocimiento en el aula.

Michael Apple: La Escuela como Aparato Productivo y Reproductivo. Una Relación Dialéctica.

La escuela en función de los resultados de las investigaciones llevadas a cabo por Michael Apple (1986) es parte de una sociedad colmada de contradicciones en la

que donde los sujetos sociales toman partido frente a los conflictos políticos, económicos, sociales y culturales, por tanto la escuela no puede ser neutra. Reconoce que la escuela reproduce una sociedad desigual, pero no entiende a estas instituciones como legitimadoras del orden establecido, destinada a formar discentes que pasivamente se integren a una sociedad desigual, desestimándolos como receptores pasivos frente a los mensajes ideológicos sin considerar la capacidad de respuesta que estos tienen

Este teórico considera que el sistema dominante político, económico y social, está presente en todos los aspectos del currículo y destaca esta relación de dominación con las escuelas y la sociedad refiriendo que la educación está comprometida con las relaciones sociales afectivas, pero éstas deben ser críticas y resistirse a los controles y determinaciones económicas. Sostiene que las escuelas:

Constituyen aparatos productivos y a la vez reproductivos del Estado. La escuela produce un conocimiento técnico y administrativo que es necesario para el capital y el poder, pero al mismo tiempo en las instituciones educativas se forman modelos de vida por medio de las vivencias e interacciones cotidianas. (p. 268)

De acuerdo a esto, Apple se opone a las posturas pesimistas que ubican a la escuela como parte de un gran entramado que reproduce básicamente lo que la sociedad necesita. Su idea está marcada por un proceso dialéctico que contrapone dos sentidos: el primero considera que la escuela está organizada, tanto programáticamente como a nivel de los procesos de enseñanza y aprendizaje, con un

fin supremo: beneficiar a la clase dominante, y el segundo es que ve a los sujetos inmersos en el sistema educativo como actores activos, capaces de organizarse con fuerzas externas a la escuela, resistir a la reproducción social y avanzar en una reforma exitosa que tenga como fin desarrollar actividades antihegemónicas. Estas fuerzas que se encuentran en el “mundo de la vida” -según pensamiento habermasiano- deben relacionarse con las necesidades que las personas tienen en su vida diaria y producir “conocimiento” necesario para la reforma.

Para Apple, la reproducción sufre alteraciones y transformaciones en los espacios de aprendizaje producto de la resistencia de los discentes y docentes, por lo que no hay reproducción lineal en el aula, lo que tiene serias implicaciones en la reproducción del orden social, económico y cultural dominante. Afirma este autor:

En esta visión no se ve la escuela como un espacio donde se reproducen desigualdades sociales, la ideología y cultura dominante, sino que se reconoce la existencia de sujetos activos, capaces de organizarse, resistir y producir cambios mediante un currículo que venga más “de abajo” que “de arriba” y responda más y más a las necesidades, a la historia y a la cultura de la gente oprimida. (p. 33)

Así, el trabajo crítico de Apple se ha centrado en el análisis de los procesos educativos a partir del currículo escolar, destaca la contradicción de una sociedad que se define como de la información y del conocimiento pero que en los procesos de socialización presenta aspectos conservadores muy acentuados en la comunicación.

...en la escuela se privilegian las destrezas de los discentes y no el conocimiento significativo, lo cual viene dado en la estructura curricular la cual tiene como fin controlar las acciones de los profesores y en general promover un control técnico de la vida escolar, entrando a la escuela disfrazados de sistemas de planificación y evaluación. (p. 158)

De allí que propone que un currículo humanista que responda a los resultados afectivos más que a los cognitivos, donde se conciba al salón de clase como centro clave para construir a partir del entorno social como contenido, donde las voces de los estudiantes sean para diagnosticar y avalar modelos de criticismo, donde lo relevante no es lo que uno sea sino lo que crea, para que haya tolerancia en ambiente democrático de socialización del conocimiento, para problematizar los contenidos preestablecidos y generar conocimiento escolar.

El autor sigue la línea de pensamiento dialógico y de acción sosteniendo que tanto discentes como docentes son capaces de reinterpretar los mensajes sociales para producir situaciones de cambio en las que se producen nuevas relaciones que desembocan en procesos de transformación, por lo que el docente debe convertirse en un intelectual transformativo.

Las Escuelas como Esferas Públicas de Poder para la Transformación Social. Henry Giroux

Para Giroux, las teorías críticas reduccionistas demuestran que las escuelas no

son instituciones neutrales democráticas que promuevan la excelencia cultural; pero fundamentalmente y de forma indirecta terminan concluyendo de manera pesimista que no existe otra forma de orden social, económico y cultural que el orden de las clases dominantes, ni plantean el impulso de luchas contrahegemónicas, ya que no examinan las tensiones que se dan cotidianamente en todo el sistema escolar. Concluye que estas teorías están marcadas por una lógica reduccionista un determinismo unilateral y una visión simplista de la reproducción social y cultural.

Frente a esto, propone una pedagogía radical sustentada en la teoría social crítica elaborada por la Escuela de Frankfurt. Todo ello encuadra en la aceptación de algunos de sus postulados y rechazo de otros, considera que la teoría crítica de resistencia y las que han seguido esta misma línea teórica no consideran una serie de aspectos importantes que deberían tomarse en cuenta una teoría radical de la escolarización. Se ha subteorizado el hecho de que en las escuelas no sólo se reprimen las subjetividades sino que éstas también promueven activamente su producción.

Por otra parte, sostiene Giroux que pocos intentos se han hecho para comprender concretamente la conducta de los estudiantes que pueden ser consideradas como verdaderos actos de resistencia, otros como simple adaptación e incluso como imitación ya que la resistencia puede manifestarse de distintas formas: baja participación, uso del humor en clase, presionar para que quiten un maestro, ignorar intencionalmente las instrucciones que éste da. También, la resistencia se da

por actos abiertos de rebeldía y protestas. Se ha investigado más sobre las primeras manifestaciones olvidándose de las segundas, las cuales pueden ser actos de resistencia políticamente más relevantes.

También señala el autor, que no se ha prestado atención en investigar cómo afecta la dominación a la personalidad, se ha dejado a un lado todo lo relacionado con las necesidades y los deseos, concentrándose sólo en la ideología y conciencia. Según Giroux, la ideología radical debe dirigir su atención principalmente hacia la investigación de las estructuras alienantes, su génesis histórica y las posibilidades de ser transformadas. Considera, también, que existe un vínculo entre escolarización y emancipación, es decir, las escuelas deben habilitar a los alumnos para que desarrollen la escuela, no sólo como una institución de reproducción sociocultural sino también como sitio de contestación y lucha.

Es significativo señalar que el gran aporte de esta pedagogía radical ha sido haber considerado a las escuelas como esferas públicas democráticas, y a los profesores les otorga la posibilidad de ser intelectuales promotores de la extensión de la democracia, proponiendo un modelo educativo para la educación ciudadana con fines de emancipar al ser humano. Para esto Giroux parte del concepto de racionalidad elaborado por Habermas y lo desplaza a nivel educativo. Hace una comparación con los distintos modelos de educación ciudadana, centrándose en lo que llamó racionalidad emancipadora y en una visión de educación ciudadana.

Este enfoque teórico ofrece a los docentes las herramientas necesarias para que construyan un marco de referencia que posibilite pensar críticamente sus creencias y como éstas influyen en los discentes. Los docentes, por medio de una teoría de la totalidad, deberán dejar descubierta la naturaleza política y social que los oprime. Lo ideal es que los docentes posean una cultura sustantiva y estén políticamente bien informados para que sean agentes que contribuyan a la transformación de la sociedad global y puedan ayudar a los discentes a desarrollar una mayor conciencia social y del poder que impone a la sociedad una serie de significados por medio de mensajes y prácticas sociales concretas.

Al politizar el concepto de cultura, los docentes pueden reconceptualizar la noción de poder en términos de su significado, dominación o praxis y formular un proyecto emancipatorio de la educación ciudadana que los convierta en educadores ciudadanos, liberados de la ideología dominante que los somete, con capacidad de combinar la crítica histórica, la reflexión crítica y la acción social.

Es evidente que Giroux proyecta las escuelas como esferas públicas democráticas, teorizando sobre la posibilidad de recuperar el postmodernismo de manera crítica para entender mejor la naturaleza propia de la modernidad; esto a través de que los docentes comprendan que la nueva generación vive inmersa en un mundo moderno que se caracteriza por la certeza y el orden y un mundo postmoderno marcado por tecnologías electrónicas, prácticas culturales locales y espacios públicos plurales, de modo que la cultura postmoderna sustentada principalmente en imágenes,

sonidos y textos, ayude o soporte la justicia social y la dignidad humana. En efecto, el docente crítico debe ubicarse más allá de las profecías postmodernas de la hiperrealidad y recuperar las fortalezas de los principios de la modernidad.

La escuela, por sus propias características, constituye un valioso espacio para la comunicación -entendida como diálogo libre, sustentado en la argumentación-, el consenso, el compartir con “otros” que son diferentes y el respeto al marco legal que se ha fijado, ya que en ella se aprende a convivir durante mucho tiempo con personas diferentes, especialmente en edad, religión, carácter, género, raza, cultura, región, preferencias sexuales, religiosas y clase social.

Es por ello que los espacios educativos pueden ser lugares de resistencia a la reproducción social dominante, siendo los discentes sujetos poseedores de diversas formas para construir conocimiento y enfrentar todo proyecto hegemónico de saber absoluto.

Fenomenología y Pedagogía Social

Se considera conveniente a efectos del propósito a la investigación, referir, además de la visión crítica de la educación sustentada por los precitados teóricos, la pedagogía social y la fenomenología. La fenomenología fue entendida por Husserl (1962) como el método que permite describir el sentido de las cosas, viviéndolas como fenómeno -noemáticos- y la denomina “trascendental.” La filosofía husserliana

supone una necesidad de reformar radicalmente la filosofía y somete a una crítica rigurosa las teorías del conocimiento existentes, señalando que hay una crisis en la ciencia y en la filosofía, cuya base es la pérdida del sujeto activo a favor de un objetivismo, la solución sería una fenomenología completa del mundo de la vida.

En la obra de Husserl se da lo que se ha llamado crítica de la insuficiencia sapencial de su tiempo y propuesta de un desarrollo de la filosofía como auténtico episteme. La fenomenología heusseliana parte de la epojé fenomenológica de abstenerse de juzgar cuyo efecto es desconectar la actitud natural de la conciencia para pasar a una actitud fenomenológica en la que el mundo natural solo se considera como dato de conciencia.

Sobre la base de estos datos se estudia la conciencia pura –reducción trascendental- y se realiza un análisis intencional fenomenológico dirigido a la esfera de la conciencia y lo inmanente a ella. En esta perspectiva, el ser trascendente a sujeto trascendental sólo puede alcanzarse en la fuerza de la conciencia, mediante la reducción fenomenológica donde todo queda reducido a la conciencia, o subjetividad. De esta conciencia trascendental emerge el mundo con su intersubjetividad. La actitud fenomenológica se orienta a la subjetividad “donde aparece el mundo, la ciencia de la vida, es la ciencia de la subjetividad o ciencia de la vida trascendental.” (Husserl, 1954, p. 38)

A partir del reconocimiento de lo subjetivo-relativo como punto de vista de partida para fundar el saber, desde la filosofía de la vida o de la existencia, es necesario aplicar la *epoché* al mundo de la vida -mundo natural-, quiere decir que se pone entre paréntesis el mundo de la experiencia y de la vida cotidiana como también del mundo objetivo de la ciencia que de él se origina. Este planteamiento de la nueva ciencia acerca de la subjetividad, le confiere su sentido ontológico y solo ve al mundo como correlato de ella. Se trata de una ciencia de la sociedad inspirada en la tradición filosófica de la fenomenología.

Esta perspectiva epistémica de Husserl del mundo social considerando como punto central el mundo significativo de la experiencia humana y de la intersubjetividad al mundo social, son desarrollados de manera singular por Alfred Schütz (1932) en un esfuerzo por reconstruir epistemológicamente la sociología comprensiva de Max Weber; así, la sociología fenomenológica está basada en la filosofía de Husserl (1954) y el método de comprensión de Max Weber (1978).

Es interesante observar que la fenomenología del mundo social está más cercana a la sociología que a la filosofía husserliana que inauguró el pensamiento fenomenológico. Desde un punto de vista epistemológico, la fenomenología implica una ruptura con las formas de pensamiento de la sociología tradicional ya que enfatiza la necesidad de comprender más que de explicar la realidad. El objetivo de la fenomenología es describir al hombre en el mundo, no analizarlo o explicarlo, partiendo de la interpretación de la realidad a través de los significados subjetivos que

otorgan a ella los sujetos sociales.

De acuerdo a esto los seres humanos son tratados como personas, sujetos de conciencia, cognoscentes y no como meros objetos de la naturaleza. El énfasis por tanto no se encuentra en el sistema social ni en las relaciones funcionales que se dan en la sociedad, sino en la interpretación de los significados del mundo y las acciones e interacciones de los sujetos sociales.

El enfoque de Schutz parte de la necesidad de analizar las relaciones intersubjetivas a partir de las redes de interacción social, tomando tanto a la fenomenología de Husserl como a la metodología de Weber –sociología comprensiva-. También, incorpora como aporte al pensamiento sobre lo social, el mundo cotidiano señalando: “...las características principales del mundo de la vida cotidiana, están determinadas por sus significados como construcciones sociales; es intersubjetivo; está conformado por personas que viven en él, con una actitud natural.” (p. 51)

Señala más adelante el autor lo que define como actitud natural:

La actitud natural consiste en tomar las cosas de manera arcaica, irreflexiva y práctica, tal como aparecen. En este sentido, y retomando a Husserl, esta actitud se contrapone con la actitud fenomenológica del científico, fundamentada en la reducción eidética. Dicho de otra forma, la actitud natural es una actitud desinteresada, implica la abstención de la participación intencional en el modo de la practicidad. Por su parte la actitud fenomenológica tiene una intención de reflexividad que implica

poner entre paréntesis al mundo y a nosotros mismo como sujetos. (p. 51)

De modo que Schutz coincide con Weber en el reconocimiento de la comprensión del sentido de la acción humana para la explicación de los procesos sociales, pero considera que la comprensión es ontológica y no sólo metodológica como lo sostiene Weber, ya que se vive en un mundo de significados construido por los mismos sujetos. La comprensión de esos significados es la manera de vivir el mundo de cada sujeto desde la experiencia del mundo intersubjetivo de la vida cotidiana.

Es por ello que Schutz plantea una crítica a la formación de la sociología comprensiva de Weber con respecto a la noción de significado referido al acto significativo del individuo, ya que éste consideró los fenómenos significativos del mundo social como acuerdos intersubjetivos de la misma manera que se suponen en la vida diaria mediante un mundo externo sometido a leyes que se adecuan a los conceptos de la comprensión (Merlich, 1993). De igual manera, cuestiona como se constituye fenomenológicamente el mundo social y alude la comprensión de los significados señalando: “la Verstehen, no es primordialmente un método empleado por el científico social, sino la particular forma experiencial en que el pensamiento del sentido común toma conocimiento del mundo social cultural” (Schutz, p. 77).

En consecuencia, el problema de la vida cotidiana se expresa en las relaciones de los actores sociales entre sí y en cómo comprenden y constituyen la realidad social, por lo que la subjetividad es la que delinea el campo de la cotidianidad, por un lado, y es el fundamento que posibilita la existencia del mundo de vida por el otro. De igual manera, Berger y Luckmann (1993) comparten con Schutz que la intersubjetividad no se reduce al encuentro cara a cara sino que se amplía a todas las dimensiones de la vida social. Conciben la intersubjetividad no sólo como flujo de conciencia interior sino que la comprenden como un vivir humano en una comunidad social e histórica; esta es una propuesta de lo socio individual a lo social, de lo natural a lo histórico y de lo originario a lo cotidiano.

El pensamiento husserliano fue un paradigma filosófico puro y una forma de fundamentar la ciencia en su momento, pensamiento que fue punto de partida para desarrollar aplicaciones al campo de conocimiento de las ciencias sociales y en particular a lo educativo, por lo que se puede referir una fenomenología pedagógica, opuesta al paradigma analítico-empírico, de ascendencia positivista, promotor de la pedagogía experimental; “la ciencia de la educación retorna con el enfoque fenomenológico sigue a Husserl un tanto cansada de números y estadísticas y de ser imitadora de la metodología de las ciencias naturales, hacia la estrategia de la investigación cualitativa (Fischer, 1914). La pedagogía fenomenológica, en cuanto descriptiva, se une al paradigma hermenéutico porque la completa y define; este criterio unificador y concordante con la hermenéutica, es sostenido por Ricoeur (1975), Morgan (1983) y Henningsen (1984).

Por consiguiente la sociología fenomenológica tiene una función crítica cuando somete mediante las reducciones, los planos y niveles en los que operan los educandos y el educador en su mutua interacción. De la criticidad se deriva la productividad fomentadora de la creatividad, con la independencia y con la capacidad de innovar con intuiciones avaladas por el sentido común (Giroux, 1980).

La pedagogía social fenomenológica proclama también la “vuelta a las cosas mismas” y configura su objetivo en cuanto se relacione con “el mundo del niño, del adolescente, del adulto y con el mundo de la institución escolar.” Su objeto es el fenómeno educativo social, en su estructura, en su significado y en su dimensión sociológica. Las cosas mismas de la pedagogía social son la socialización, la disocialización y la resocialización.

Por lo tanto atiende todos los aspectos humanos intervinientes en el proceso de socialización en su alteración y corrección en el contexto concreto en que se producen. Nada podrá comprenderse sobre el fenómeno educativo si se desconoce el contexto histórico comunitario y dinámico del proceso socioeducativo, que persigue los aspectos invariantes que le permiten generalizar y describir la esencia de los fenómenos educativos, libre de prejuicios y de reservas mentales. (Rohrs, 1971)

Desarrollo del Conocimiento Cerebral. Complejidad e Hipercomplejidad

El aparato neurocerebral produce una dialéctica acción-conocimiento y de

comunicación para el desarrollo del conocimiento, el aparato neurocerebral, entonces, estará centrado en una dialéctica exterior-interior. El conocimiento cerebral se constituye en una “megacomputación efectuando operaciones fundamentales “unir” (asociar-relacionar), “desunir” (disociar-aislar) de forma extremadamente rica y compleja, es decir, sintetizar-analizar” (Morin, 1999 p. 68). Estos procesos se dan de forma idéntica tanto en el hombre como en el animal, la diferencia está en la cantidad de neuronas y en la reorganización del cerebro. La humanidad del conocimiento supera entonces la animalidad del conocimiento mediante las cualidades humanas de pensamiento conciencia las cuales han emergido de esta diferencia. Morin señala:

...que el conocimiento deviene del desarrollo del aparato neurocerebral, en su origen el conocimiento es cerebral pero no sólo dependerá de él, sino del entorno y del conocimiento del entorno, de tal manera que todo progreso del conocimiento dependerá de una acción externa y todo progreso de la acción saca provecho del conocimiento; acción y conocimiento se implican en uno solo pero son distintos uno del otro. (p.20)

Implica esto que la hominización del conocimiento se ha dado por la organización del cerebro humano que se ha complejizado más: “el hombre dispone de 30.000 millones de neuronas, sus dispositivos cognitivos tienen nuevas competencias, sus potenciales de aprendizaje y de memorización son enormes” Morin, (1999, p. 13), de allí que el desarrollo extraordinario de las estrategias de conocimiento y de acción se efectúan en adelante en un nivel radicalmente nuevo, en el que han aparecido el lenguaje, el pensamiento y la conciencia.

Esta hominización del conocimiento conlleva a la autonomización del conocimiento -aprendizaje, estrategias y curiosidad- instaurándose una dialógica, lo que se conoce y lo que se quiere conocer o desconocido, como un movimiento espiral donde aprender no es únicamente reconocer lo ya conocido, transformar lo desconocido en conocimiento. La comprensión del reconocimiento y el descubrimiento, aprender será entonces compartir la unión de lo conocido y desconocido. De igual manera, las estrategias cognitivas dentro de ese movimiento en espiralado -caracterizado por certidumbres e incertidumbres- simplifican y complejizan el conocimiento mediante un arte estratégico de elegir y combinar las vías para que se produzcan.

La curiosidad nace de la animalidad del conocimiento en el placer de explorar, de buscar, de conocer. De este modo, la curiosidad del primate se convierte después de muchas evoluciones en la vía que en el humano supone un espíritu de investigación y curiosidad intelectual en la búsqueda del conocimiento. Por otra parte, en el texto se describe el triple problema que se le plantea al cerebro simultáneamente: el de sus desconocimientos, el de su complejidad y el de su conocimiento. “Esta máquina totalmente fisicoquímica en sus interacciones; totalmente humana en sus actividades pensantes y conscientes, asocia en sí todos los niveles de aquello que llamamos realidad.” (p.121).

El cerebro funciona en una interdependencia con interrelaciones múltiples y simultáneas, en una combinatoria y encabalgamiento fabuloso de asociaciones e

implicaciones, los circuitos van y vienen de lo neuronal local, regional, global, especializado, no especializado.

Esto indica que cerebralmente existen principios complejos de organización biológica que combinan acentrismo, policentrismo, centrismo, anarquía, polianarquía, jerarquía, especialización, policompetencia, no especialización que son la base físico-química-genética para el acto del conocimiento escolar, de manera tal que objetos principios biológicos aseguran la globalidad, los enfoques globales, los unitarios, las particularidades y la multiplicidad, es decir, la complejidad para la construcción del conocimiento.

La máquina hipercompleja cerebral se aprecia con rigor al estimarse que el cerebro es más que un sistema complejo, es un complejo de sistemas compuestos por una multiplicidad de unitax y multiplex cerebral que conforman un sistema hipercomplejo donde ella que es el centro del ser no dispone de ningún centro de mando, que este centro a la vez es acéntrico y policéntrico, es decir, que todos los constituyentes del cerebro cooperan intermodularmente sin jerarquías, existiendo a la vez jerarquías inestables y rotativas en los dos hemisferios.

El cerebro produce entonces ideas generales mediante miles de computaciones especializadas a partir de procesos globales donde las actividades intelectuales son estimuladas a la vez por desórdenes y ruidos, fantasmas, sueños, imaginación y

delirios. Debido a esto, la concepción hipercompleja deviene de los principios de inteligibilidad que conciben la hipercomplejidad cerebral: principio dialógico, recursivo y hologramático; los cuales a criterio de la investigadora deben ser potencializados en la construcción del conocimiento escolar, integrando la docencia y la investigación.

El principio dialógico es la asociación compleja -complementaria, concurrente, antagonista- de instancias necesarias conjuntamente para la existencia, el funcionamiento y el desarrollo de un fenómeno organizado “esta dialógica actúa en todos los niveles, instancias y actividades cerebrales, igualmente más allá de la interacción se da la retroacción, es decir, procesos en circuitos en los que los efectos retroactúan sobre sus causas. (Morin, 1999, p. 215) de este modo hay retroacción entre acción y conocimiento.

Es evidente, entonces, que de múltiples formas hay retroacción recíproca entre áreas y regiones cerebrales que regulan unas a otras, por lo que se producen los bucles recursivos para concebir autoproducción y autoorganización, los efectos o productos al mismo tiempo son causantes y productores del proceso mismo y los estados finales son necesarios para la generación de los estados iniciales. De este modo, el proceso recursivo se produce y se reproduce a sí mismo a condición de ser alimentado por un flujo exterior. Esta idea de bucle recursivo es un proceso organizador fundamental y múltiple en el universo biológico que permite concebir la

organización de la percepción y la organización del pensamiento que no puede ser concebido sino como un bucle recursivo en el que computación y cogitación se generen entre sí.

El principio hologramático está basado en el holograma que demuestra la realidad física de un tipo asombroso de organización “en la que el todo está en la parte, que podría ser, más o menos apta para regenerar el todo” (Morin, 1999 p. 427), este principio concierne a la complejidad de la organización cerebral viviente y socioantropológica. Al comportar la idea del todo en las partes y de las partes en el todo, el principio hologramático presenta al mismo tiempo la idea de una dialógica recursiva partes todo -formándose el todo a partir de las interacciones para gobernar sus interacciones entre las partes- y retroactuando sobre las partes para gobernar sus interacciones.

Estos tres principios determinan el nivel de complejidad de la máquina cerebral, ya que el funcionamiento genera dialógicas, recursiones, implicaciones, encabalgamientos, lugar donde se da una organización hipercompleja con una inseparabilidad del complejo trinitario: dialógica, recursión, holograma. La hipercomplejidad cerebral “es a la vez riqueza, fecundidad, debilidad, fragilidad, lleva en sí aptitudes correctoras, estratégicas, prospectivas, inventivas, aunque también riesgo de regresiones, bloqueos y errores.”(p. 24). Este complejo trinitario que constituye la hipercomplejidad cerebral es pues fuente de producción del conocimiento humano.

El Conocimiento. Fenómeno Multidimensional

El aparato cognitivo se ha construido, organizado, desarrollado evolutivamente, separándose y aislándose del entorno pero para aprehenderlo mejor y traducirlo en conocimiento. El aparato cognitivo humano produce conocimiento construyendo a partir de señales, signos, símbolos, las traducciones que son las representaciones, discursos, ideas, teorías, es decir, el conocimiento humano es una traducción construida cerebral y espiritualmente.

Así, el conocimiento es la resultante de una organización cognitiva que opera sobre los datos sensoriales, es decir, es una construcción de la traducción de las realidades exteriores, por lo que nuestra única realidad inmediata es nuestra concepción y representaciones de la realidad. Dicho de otro modo, la complejidad no es únicamente el problema del objeto del conocimiento, es también el problema del método de conocimiento necesario para este objeto.

Esto necesita pues como se ha visto, la formación, la formulación y el pleno empleo de un pensamiento a la vez dialógico, recursivo y hologramático, ya que el conocimiento humano está gobernado por un polilogical constituido por la combinación compleja -complementaria, concurrente, antagonista-, de un cuasi-logical-sociocultural, es decir, que no sólo el logical cultural le es necesario al cerebro humano y que los logicals cerebrales son necesarios a la cultura, sino también que las condiciones socioculturales del conocimiento actúan como

determinaciones externas que limitan y orientan al conocimiento; es decir, que la humanidad del conocimiento permanece indisolublemente unidas a la culturalidad del conocimiento.

Todo indica que hay que cuestionar lo que se ha creído hasta ahora que es el conocimiento. Tal como lo señala Morin: “el conocimiento es sin duda un fenómeno multidimensional, en el sentido que de manera inseparable, a la vez es físico, biológico, cerebral, mental, psicológico, cultural y social” (p.20). En este sentido, de acuerdo a los señalamientos del mismo autor todos estos aspectos se encuentran separados y parcelados donde cada uno ignora al otro. Es indudable que se debe ir hacia la integración sinérgica de todos, donde el engranaje cada vez más perfecto permita una visión holística del conocimiento para su construcción y no estar circulando continuamente en una patología del saber controlada por los grandes intereses y poderes que hoy dominan al mundo, creando ignorancias y un nuevo oscurantismo al servicio de sus objetivos.

Por otra parte, la construcción del conocimiento siempre se ha visto en toda la historia humana en interacciones complementarias y antagónicas con la ética, el mito, la religión, la política y muy especialmente el poder, que con frecuencia ha controlado el saber, para controlar el poder del saber. El logro de un "conocimiento sano", tal como lo plantea Morín, sólo será alcanzado en la medida que exista autorregulación entre la certidumbre-incertidumbre -entre otras cosas-.

Este logro se alcanzará en la medida que se comprenda que todo lo que ello implica -las obsesiones cognitivas, el sentimiento de verdad entre otros-, es decir, ha de existir una dialógica de complementariedad, entre las nociones de comprensión-explicación, -aun cuando conserven su antagonismo- que le permita a una incorporar y resaltar lo que la otra excluye. La comprensión toma en cuenta al sujeto, lo concreto, lo analógico, lo global; mientras la explicación se apega a lo abstracto, lo lógico y lo analítico.

Mediante la analogía se da la comprensión que es el conocimiento que aprehende todo aquello de lo que se puede hacer una representación concreta o captarse de manera inmediata. Esto implica subjetividad y afectividad y, más centralmente, sentimientos y pensamientos. La comprensión en sí misma no se comprende, se debe explicar, lo que indica que la comprensión de la comprensión necesita la explicación de la comprensión. La explicación, por tanto, es un proceso abstracto, lógico, de captaciones analíticas de datos objetivos, se refiere por principios a la objetivación, la determinación, la racionalidad, explicar es, entonces, situar un objeto o un evento en una causalidad determinista y un orden coherente.

Igualmente, la comprensión se mueve en lo concreto, lo analógico, la intuición global, lo subjetivo en la captación de significaciones existenciales de una situación o fenómeno, comprensión y explicación deben estar dialógicamente unidas, conteniendo la comprensión a la explicación y explicación a la comprensión, pues no hay comprensión sin explicación y explicación sin comprensión. Esta relación no

puede ser sino compleja, es decir, complementaria, concurrente y antagónica.

Asumir este paradigma en sus dimensiones teórica, epistemológica y ontológica, implica que la naturaleza ontológica del hecho de estudio es indeterminada, incierta y contradictoria donde surge la dialógica entre lo simple y lo complejo, la unicidad y la diversidad, lo uno y lo múltiple de la docencia contenida en la investigación y la investigación en la docencia. En consecuencia ontológicamente la naturaleza investigativa es multicausal e involucra abordajes del quehacer educativo a partir de realidades sociales y culturales diversas estructuralmente sistémicas, holísticas, discontinuas y de accesos dialógicos y complejos.

La forma y naturaleza del hecho estudiado es concebida para el estudio de la integración docencia e investigación centrado en los espacios de aprendizaje de las escuelas básicas primarias, como sistemas abiertos, deslocalizados, de alta complejidad, de estrecha relación con su contexto como una totalidad; es decir, una estrecha relación entre lo que sucede en el interior de estos espacios -vida cotidiana escolarizada- y lo que sucede en los otros espacios del mismo nivel -escuelas básicas primarias- y de otros niveles y modalidades del sistema educativo escolarizado.

Cabe señalar que estos espacios también se encuentran en interacción constante con el sistema educativo no escolarizado -visión holística del sistema educativo, representado no sólo por la estructura escolarizada de niveles y modalidades sino también por el no escolarizado- con instituciones como la familia, los medios de

comunicación y las religiosas, entre otras y todo lo que conforma el contexto cotidiano.

Por esta razón, no se ven como una única realidad dada sino como múltiples realidades construidas por diferentes factores intervinientes, debido a que la realidad de estos espacios es muy dinámica y en ella convergen aspectos económicos, afectivos, políticos y sociales, existiendo alto nivel de complejidad pues cada parte interactúa con las demás y con el todo, concebidos estos espacios como un sistema abierto, holístico-global, interdisciplinario, interdependiente, donde se dan interrelaciones persona-grupo-contexto y se establece un compromiso con la comprensión y transformación de la realidad desde la práctica de lo cotidiano.

Se recurre por todo lo anterior a la revisión y análisis de hechos, principios, concepciones, regulaciones educativas y curriculares de un sistema escolar que responde a una matriz racional y a un pensamiento educativo constituido en la modernidad, que se encuentra colapsado y en crisis en lo que se ha denominado post modernidad. Este abordaje se realiza mediante un pensamiento crítico - complejo, concibiendo una praxis pedagógica de racionalidad compleja, en la que se da explicación crítica a los procesos educativos con alto nivel de complejidad, contextualizados y dialécticos y donde existen espacios de interrelación, intercambio y diálogos movidos por un currículo contextualizado crítico y de significación cultural social, bajo una relación hologramática con la investigación científica como construcción del conocimiento -el todo contenido en las partes y las partes en el todo.

En razón a todo lo expuesto, la intencionalidad de esta investigación es generar una construcción teórica de integración entre la docencia como praxis pedagógica y la investigación como construcción del conocimiento escolar para las escuelas básicas primarias mediante una estructura integradora donde enseñando se investigue, investigando se enseñe, investigando se aprenda y aprendiendo se investigue - relevancia pedagógica, social contemporánea-. Así, los resultados de la investigación se constituyen para todo el ámbito educativo en una contribución teórica, práctica, pedagógica y metodológica beneficiando de esta manera a la educación venezolana y a todo el contexto educativo nacional e internacional, por su impacto y proyección.

En consecuencia, por la relevancia y pertinencia -educativa, académica y social- de la temática abordada, el presente estudio genera los siguientes aportes:

1. El fomento de una cultura de investigación en el quehacer de la educación, en particular en las Escuelas Primarias Venezolanas.
2. La construcción de saberes teóricos que sustenten la investigación científica en el campo pedagógico, en el marco de la reflexión y análisis de los fundamentos -filosóficos, sociológicos, pedagógicos y psicológicos- que sustentan este nivel educativo (Escuelas Básicas Primarias Venezolanas).
3. La propuesta de una construcción teórica de integración docencia e investigación con fundamento en una visión crítica – compleja para las mencionadas escuelas.

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.

Esta primera parte devela una visión amplia del hecho de estudio en función del contexto en el cual se ubica, por cuanto es de interés precisar los aspectos fundamentales del primer momento hermenéutico para la *comprensión* del hecho de estudio, como momento básico para la interpretación, siendo necesario presentar la visión contextual del mismo la postura teórica, epistémica y ontológica en la cual se inscribe la investigadora y la estructura direccional del estudio.

Segunda Parte

MATRIZ HERMENÉUTICA

Interpretación

Esta segunda parte describe la aplicación de la hermenéutica para dar lugar al momento de la **interpretación**, presentando el enfoque investigativo, la orientación metodológica y el análisis de los documentos oficiales (Políticas Educativas). Finalmente, deviene la síntesis interpretativa por cada unidad de análisis y categorías de los documentos en estudio.

Propósito: *Interpretar las políticas educativas contenidas en los documentos oficiales y la revelación más allá de lo aparente de la intencionalidad del emisor en la integración de la docencia y la investigación en los espacios de aprendizaje en la educación primaria venezolana.*

ENFOQUE INVESTIGATIVO Y ORIENTACIÓN METODOLÓGICA

El enfoque metodológico seleccionado 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 (Morin, 2003).

Es así, como en este enfoque interesan las visiones holísticas no parceladas, las interacciones recíprocas dentro de un contexto de atención al todo y a la configuración orgánica de sus partes, en rechazo a las visiones parceladas de variables aisladas, ahistoricismos, descontextualización y pretensiones deterministas. En este proceso investigativo los resultados se generan del mismo proceso intersubjetivo; apoyándose en la convicción de que las tradiciones, roles, valores y normas del ambiente conducen a la acción mediante la comunicación e intersubjetividad entre los miembros del grupo, explicando la conducta individual y colectiva (Martínez, 2007).

De tal manera que este modo de producir conocimiento no admite posiciones excluyentes. En la actualidad es de gran pertinencia la investigación en y para la educación, ya que “existe una falta de adecuación cada vez más alta, profunda y grave entre nuestros saberes disociados, parcelados, compartimentados entre disciplinas y por otra parte, realidades o problemas cada vez más pluridisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales y planetarios.”(Morin, 1999, p. 13)

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.

En atención a lo planteado se utiliza la hermenéutica en este estudio como teoría y práctica del entendimiento, en particular, en la interpretación de significados contenidos en documentos oficiales -políticas educativas-. Así, la hermenéutica es definida por Dilthey (1974) “como un acto de entendimiento histórico, donde se pone en juego un conocimiento de lo que los seres humanos quieren decir o significar” (p. 65).

Por lo que este acto de entendimiento histórico sólo se puede dar si el significado de una parte es puesto en el contexto de la totalidad, es decir, mediante un círculo hermenéutico; la parte únicamente puede ser entendida a partir de la totalidad y la totalidad solamente a partir de las partes.

De modo que interesa en este abordaje metodológico penetrar los contextos de significado para develar acontecimientos, acciones, normas y valores desde una

multiplicidad de puntos de vista, de visiones de la realidad dando preferencia al contextualismo y al holismo, utilizando como viabilidad metódica de la hermenéutica crítica el análisis de contenido cualitativo de documentos oficiales para la comprensión e interpretación de la integración de la docencia y la investigación, concebida la **docencia como praxis pedagógica y la investigación como producción del conocimiento escolar**, lo que condujo a la investigadora al tercer momento hermenéutico con la aplicación de las nuevas visiones meta – hermenéuticas, aportes que estructuraron la construcción teórica propuesta con la ruptura del círculo hermenéutico.

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.

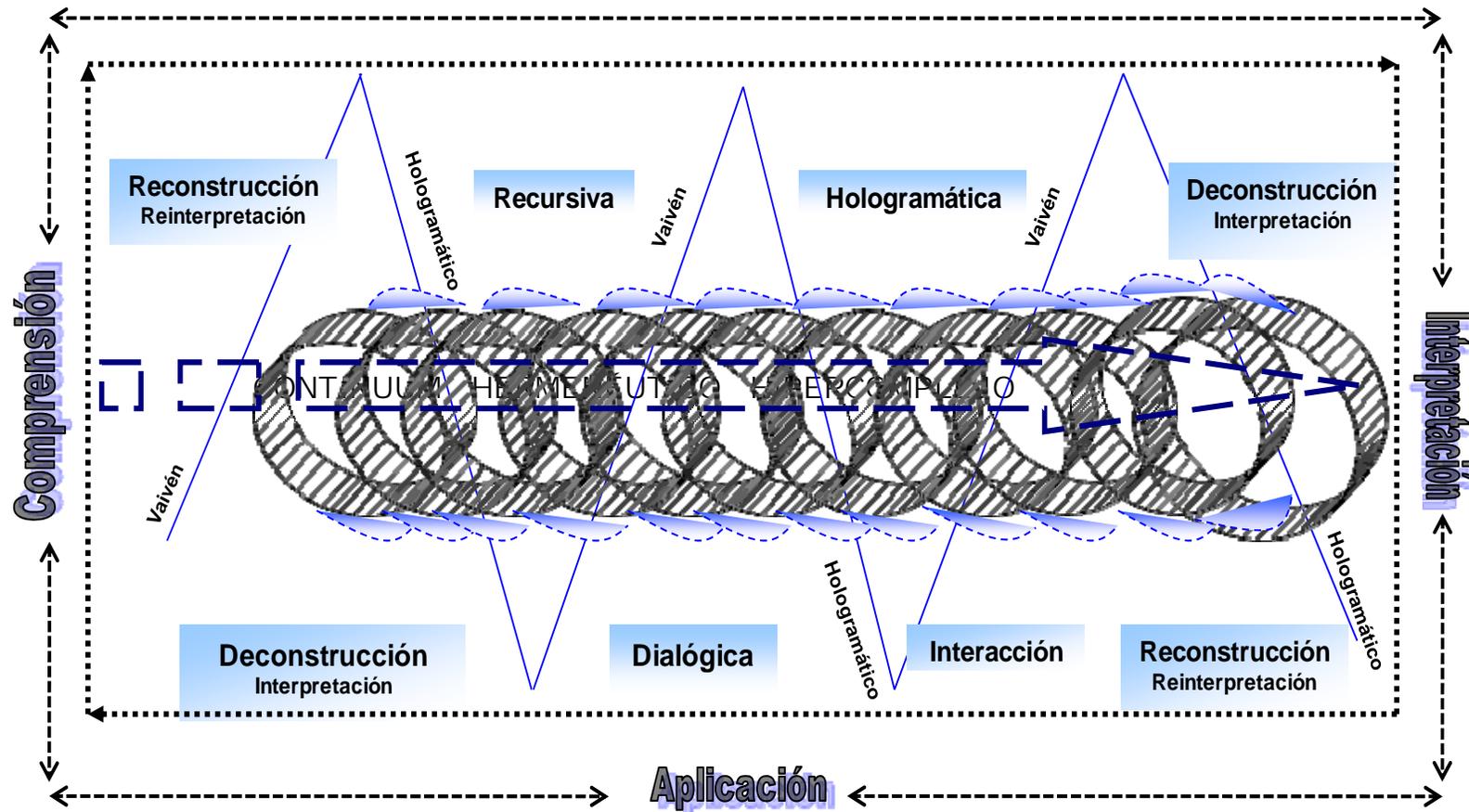
Esto requiere un proceso ininterrumpido de interpretación en el que el entendimiento cada vez más profundo va siempre desde la totalidad a la parte y de allí nuevamente a la totalidad, mediante concatenaciones concéntricas -efectos ondas- que acrecientan cada vez más el entendimiento, formándose espirales 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

Gráfico 1

Continuum Hermenéutico Hipercomplejo



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

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 -engramado- en la parte que esta incluida en el todo (Morin, 1999).

Así, la organización compleja del todo –holos- necesita de esta manera la inscripción -engrama- del todo -holograma- en cada una de sus partes que, sin embargo, son singulares. Estos principios de inteligibilidad cerebral de manera analógica son tomados por la investigadora en su aporte metódico para el estudio, ya que considera que actúan simultáneamente en el sistema hermenéutico. Este constructo es explicitado consistentemente en el proceso de interpretación de cada unidad y correspondientes categorías.

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); se encuentra conformado por los siguientes documentos: Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999); Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009), Plan de Acción de Educación Básica (PAEB, 1994-1996), Plan de Acción del Ministerio de Educación (PAME, 1995), Currículo Básico Nacional (CBN, 1997-1998), Proyecto Educativo Nacional (PEN, 1999), Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social (PNDES, 2001-2013), Proyecto de Escuelas Bolivarianas (PEB, 1999), Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano (DCSEB, 2007), Subsistema de Educación Primaria Bolivariana (SEPB, 2007).

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)

Para el procesamiento y análisis de la información se consideraron dos procedimientos operativos: el análisis de contenido y el continuum hermenéutico hipercomplejo, con los cuales se produce un trabajo hermenéutico incesante, buscando siempre una nueva interpretación, alcanzando aquello que permanece oculto: la esencia de la integración de la docencia y la investigación en los espacios de aprendizaje, es decir, las relaciones que le dan sentido y que, consecuentemente, al articularse con lo aparente le dan existencia -lo dialéctico y lo analéctico-. Este proceso continuo implicó tanto un trabajo práctico documental como una reflexión en

teoría por parte de la investigadora.

En este proceso teórico-reflexivo la interpretación se inicia a partir del gran círculo hermenéutico que conforma el todo donde se encuentran las partes integradas por pequeños círculos que se abren. En la medida que se avanza en la comprensión, interpretación y aplicación van surgiendo nuevas interpretaciones más allá del qué y el cómo del hecho estudiado, es decir, de su significado, del por qué de esa forma en que se presenta la realidad, y de cómo el hecho se hace concreto en la manifestación de sus relaciones.

Estas nuevas interpretaciones se producen mediante un movimiento incesante de ir y venir, de lo inteligible a lo interpretado, pasando por lo comprendido y lo aplicado en un continuo proceso de deconstrucción-reconstrucción del todo a las partes y de las partes al todo. Es así como se pone en práctica la hipercomplejidad de la metódica como anteriormente se describió, ya que se da una relación comunicativa entre las partes, existiendo una dialógica-recursiva de complementariedad, donde cada una retroactúa en la otra y con el todo, el todo está incluido en las partes que están a su vez en el todo, es decir, lo simplificante de una parte conlleva a la complejidad de la otra (Morin, 1999).

De esta manera lo dialógico, lo recursivo y lo hologramático se encuentran formando parte del continuum hermenéutico-hipercomplejo, dado que el proceso de comprensión, interpretación y aplicación pasa por círculos concéntricos donde lo

dialógico, lo recursivo y lo hologramático está presente en cada una de las partes y de la totalidad. El entendimiento concreto es alcanzado solamente cuando el entendimiento previo -partes-pequeños círculos- se hace consciente a la luz de la totalidad -gran círculo hermenéutico-, mediante la elevación hipercompleja, tal como se observó en el gráfico 1.

Fases Estructurales de la Metodica

La metodica se desarrolla mediante tres fases concatenadas con la estructura direccional del estudio y las características propias del método, como a continuación se describen:

Fase de Comprensión. En esta fase se alcanza la comprensión de la docencia como praxis pedagógica mediante el estudio de las categorías de análisis: docencia y praxis pedagógica. Así mismo, se analiza la investigación como construcción del conocimiento mediante el estudio de las categorías de análisis: investigación y construcción del conocimiento en correspondencia con los objetivos uno (01) y dos (02) del estudio.

Fase de Interpretación: En la misma se produce la interpretación de la integración docencia e investigación desde una perspectiva crítica-compleja en los espacios de aprendizaje de primero a sexto grado de la educación primaria venezolana, alcanzándose el objetivo tres (03) de la investigación. Es necesario

significar que para analizar el contenido de cada documento se construyó un círculo hermenéutico para la comprensión e interpretación de las Políticas Educativas y su impacto en la integración de la docencia e investigación en los espacios de aprendizaje, para luego producir una interpretación del discurso contenido en los documentos citados y dar paso a la aplicación que permitirá generar los nuevos significados e interpretaciones, en relación con el hecho en estudio.

Fase de Generación de Construcción Teórica: la misma se desarrolla en dos (02) subfases:

-Subfase de Aplicación de la Hermenéutica Hipercompleja de los resultados de la interpretación. Esta fase se inicia aplicando el Continuum Hermenéutico Hipercomplejo, utilizando los principios de la hipercomplejidad cerebral (Morin, 1999) a la hermenéutica. En la misma se asume un proceso metahermenéutico dentro del tercer momento hermenéutico: aplicación, que se traduce en contrastar las interpretaciones por cada unidad de análisis, para dar lugar a una metahermenéutica del nuevo significado o interpretación reanalizando los análisis de la contrastación de los resultados de los análisis de contenido, es decir, una reinterpretación de los análisis anteriores (Glass, 1976).

En este sentido, se busca la yuxtaposición de las interpretaciones para generar nuevas interpretaciones y significados con relación a la integración de la docencia y la investigación. Esto se produce por la infinitud de la continuidad del proceso de

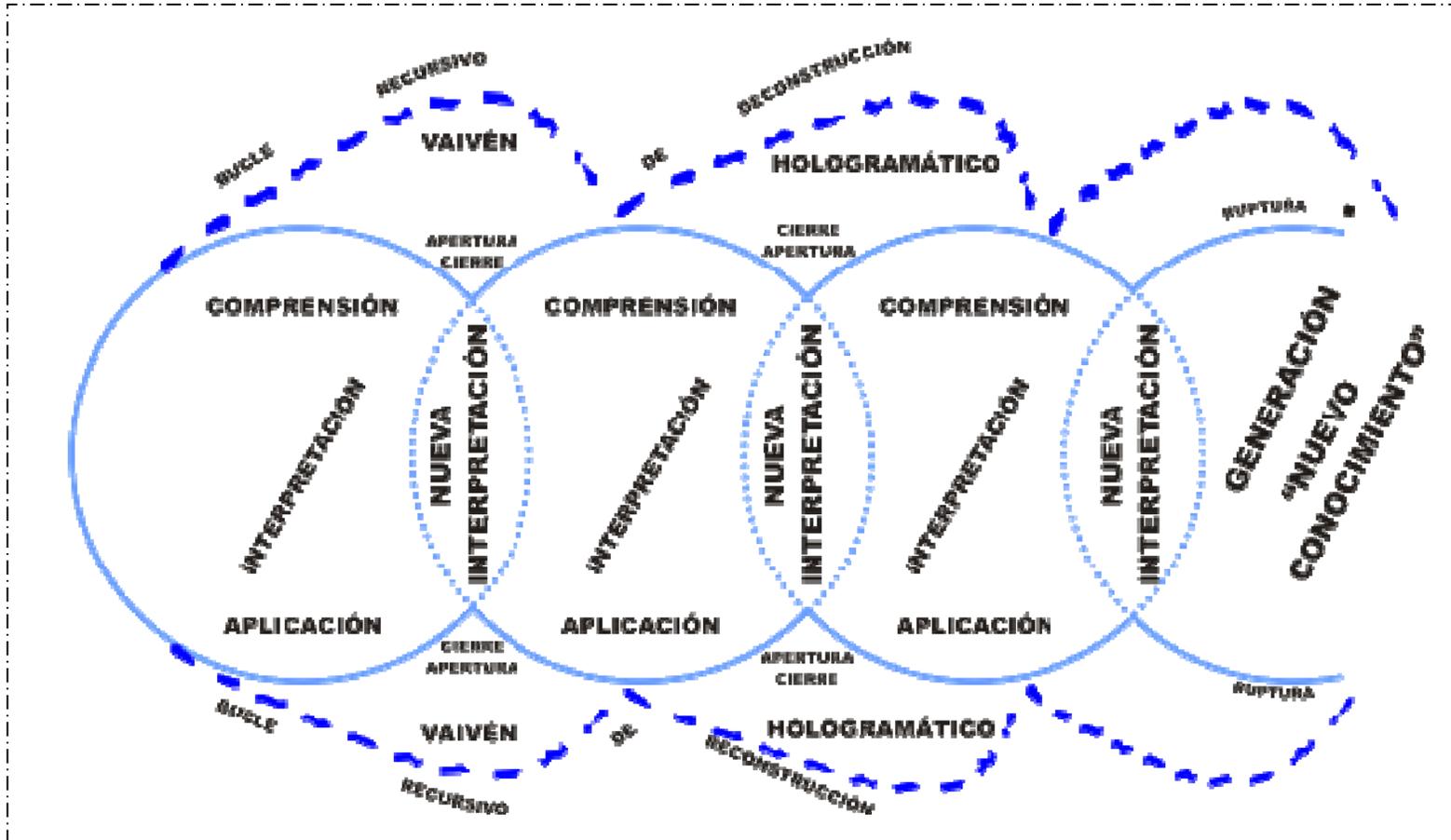
interpretación de apertura- cierre y cierre-apertura de los círculos hermenéuticos que en cada vaivén elevan su complejidad.

Esta complejidad es tal que se va construyendo un entramado de concatenación circular del todo a las partes y de las partes al todo, mediante un bucle recursivo de deconstrucción y reconstrucción, alcanzando así la hipercomplejidad simplificante y complejizante del proceso de interpretación, produciéndose la ruptura del círculo hacia la estructuración teórica para alcanzar el objetivo general (Gráfico 2).

-Subfase de Estructuración Teórica. Se inicia con la ruptura del círculo hermenéutico que se da en la subfase anterior, sin embargo, es necesario señalar que la construcción teórica comienza a estructurarse una vez que se producen las nuevas reinterpretaciones y significados, producto de los análisis de contenido en la fase de comprensión e interpretación y de la aplicación de la hermenéutica hipercompleja, estructurándose la construcción teórica.

Es interesante observar que la construcción teórica no se genera en una sola fase, sino que se va creando en cada una durante todo el proceso investigativo, mediante un proceso simultáneo de recolección y análisis de la información que, a la vez, pasa por un proceso que alcanza niveles hermenéuticos más altos para finalmente constituirse en evidencias interpretativas que serán sometidas a un proceso meta-hermenéutico y de reanálisis dando lugar a la ruptura del círculo generando el nuevo

Gráfico 2
Círculo Hermenéutico



Fuente: **Sánchez (2009)** Dinámica hermenéutica para la generación de nuevas interpretaciones y significados.

conocimiento.

De modo que de la comprensión de la docencia como praxis pedagógica, del análisis de la investigación como construcción del conocimiento escolar y la interpretación de la investigación, se estructura la construcción teórica de la integración docencia-investigación, constituyendo los aportes y las bases argumentativas de la propuesta doctoral. (Cuadro 1)

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

Cuadro 1

Fases Estructurales de la Metódica

FASE	TAREA INVESTIGATIVA	TÉCNICAS
COMPRESIÓN	<ul style="list-style-type: none">▪ Comprensión de la docencia como praxis pedagógica y análisis de la investigación como construcción del conocimiento.	<ul style="list-style-type: none">▪ Análisis de contenido de documentos oficiales.
INTERPRETACIÓN	<ul style="list-style-type: none">▪ Interpretación de la integración docencia e investigación.	<ul style="list-style-type: none">▪ Análisis de contenido de documentos oficiales.
GENERACIÓN DE LA CONSTRUCCIÓN TEÓRICA	<p style="text-align: center;">Subfase Aplicación</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Aplicación de los principios de la hipercomplejidad cerebral.▪ Ruptura del Círculo Hermenéutico. <p style="text-align: center;">Subfase Estructuración Teórica</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Generación de aportes para la integración docencia e investigación. Construcción del argumento doctoral.	<ul style="list-style-type: none">▪ Continuum hermenéutico hipercomplejo: Meta-hermenéutica, Meta – análisis.▪ Teorización.

Fuente: **Sánchez (2009)**. Recorrido metódico del proceso investigativo.

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.

Técnica Cualitativa para el Análisis de Contenido.

1. Selección de los documentos

Los espacios de aprendizaje son lugares donde se concretan los proyectos y reformas educativas, en ellos deben operacionalizarse las Políticas Educativas. Por tal razón, cualquier análisis de lo que acontece en el interior de estos espacios en estrecha interacción con su contexto debe apuntar a la matriz racional de la educación contenida en las políticas educativas que se han implantado o pretendido implantar, ya que las mismas son factores claves de las ideologías filosóficas, políticas, gubernamentales del momento en que acontecen.

De allí que para el análisis de contenido de estos documentos se seleccionaron documentos oficiales cuyo emisor ha sido el Estado Venezolano durante los años 1995 al 2008 en los que se explican las políticas educativas diseñadas e implantadas durante los períodos señalados. Este análisis está dirigido, como interés particular de este estudio, a develar en los discursos oficiales la integración de la docencia y la investigación en los espacios de aprendizaje, en particular en la escuela primaria (1ro a 6to grado) develando en lo educativo, el trasfondo ideológico y político que delinean estas políticas educativas. A continuación se describen los documentos seleccionados:

Cuadro N° 2
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

Continuación...

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
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)**

2. Recolección y Segmentación de la Información

La información se recolectó segmentando cada documento en partes o párrafos relevantes realizando una lectura evaluativa de acuerdo al interés del estudio, con el fin de descomponer la información contenida en los documentos, organizando y jerarquizando las ideas, practicando el análisis de contenido semántico o manifiesto - lo que se expresa realmente haciendo comprensible los términos o lo que aparece-, en función a los objetivos de la investigación.

3. 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° 3
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)**

Seguidamente, para la conformación de esta matriz, se practicaron tres (3) niveles de análisis: **a) semántico** contenido manifestado -lo que se expresa realmente haciendo comprensibles los términos o lo que aparece establecido-, **b) de tono** o interpretación significativa -abstracción de la actitud comunicada- por la respuesta o significado que dan los actores en su mensaje desde su propia perspectiva, **c) de inferencias** o contenidos latentes -no interesa lo que se dice, sino lo que implica, se deduce o subyace en el contenido analizado-, para finalmente realizar la interpretación teórica que consistió en explicar los resultados en función a la teoría.

Este proceso de interpretación-explicación busca relacionar tales resultados con las categorías y generalizaciones de la teoría (adaptación del Modelo de Análisis de Stone, 1996 y Briones, 1990).

En consecuencia, se procedió a registrar por cada unidad las partes o párrafos de los documentos seleccionados como unidad de codificación -partes más pequeñas del texto que se relacionan con una categoría-, unidad contextual -partes más grandes del texto donde se desarrollan contenidos más amplios, relacionado con una categoría- y a la unidad analítica -contiene una síntesis de las inferencias interpretativas- que se producen en función de la interpretación de las unidades anteriores, respondiendo a los objetivos de investigación.

En el marco de los procedimientos anteriores, se presenta la matriz de análisis conformada con sus respectivas categorías y unidades (ver Cuadros 4, 5 y 6).

4. Interpretación de la Información Registrada en las Unidades de Análisis

Una vez conformada la matriz de análisis de los documentos se procedió a la interpretación de la información registrada en las categorías, por cada unidad de análisis, lo que permitió integrar el análisis de contenido semántico, de tono y de inferencias.

Cuadro N° 4

Primera Unidad de Análisis: La docencia como praxis pedagógica.

Categoría: Docencia y Praxis Pedagógica.

Unidad de Análisis	Unidad de Codificación	Unidad Contextual	Unidad Analítica
<i>Docencia</i>	CRBV Art. 184: La educación estará a cargo de personas de reconocida moralidad y de comprobada idoneidad académica.	El Estado estimulará la actualización permanente del docente y le garantizará la estabilidad en el ejercicio de la carrera docente (...) en un régimen de trabajo y nivel de vida acorde con su elevada misión.	Establece una formación docente idónea y la protección plena al ejercicio de la carrera docente. Reconoce la gran responsabilidad social que tiene la docencia.
	LOE Art. 40: La carrera docente constituye el sistema integral, de ingreso, promoción, permanencia y egreso de quien la ejerce.	Responde a criterios de evaluación integral de méritos académicos y desempeño ético social y educativo de conformidad con lo establecido en la Constitución de la República. Tendrán acceso a la carrera docente quienes sean profesionales de la docencia, siendo considerados como tales los que posean el título correspondiente otorgado por instituciones de educación universitaria para formar docentes.	La docencia es reservada sólo a profesionales universitarios que reúnan condiciones de reconocido prestigio y calidad académica. Implica formar bien a los docentes.
	PAEB: Revitalización de las escuelas básicas.	La denominación de revitalización se desprende de los conceptos de gerencia de calidad y de la acción participativa que permite centrar la atención en el aprendizaje como producto de las innovaciones educativas que docentes bajo la coordinación de supervisores y directores crean dentro de la escuela.	La revitalización de las escuelas básicas tiene implicaciones en el ejercicio de la docencia mediante la acción participativa de todos los actores. La docencia se centra en el aprendizaje como producto de las innovaciones educativas.

Cuadro N°4 (Continuación)

Unidad de Análisis	Unidad de Codificación	Unidad Contextual	Unidad Analítica
	<p>PAME: Lo que se busca es reemplazar la educación rutinaria por una educación viva centrada en los procesos mentales y morales.</p>	<p>Tradicionalmente, la escuela ha fundamentado su trabajo en el aprendizaje académico que se deriva de las distintas disciplinas del conocimiento, muchas veces sin significado para el estudiante y dentro de un esquema memorístico superficial y fragmentado que ha impedido que el sujeto que aprende logre entender la utilidad de estos conocimientos dispersos para la construcción de una vida mejor.</p>	<p>Se reafirma la necesidad de reemplazar de una vez la educación rutinaria, de aprendizajes memorísticos donde se da la fragmentación del conocimiento, sin entender su aplicación en la vida cotidiana para una transformación social. Implícitamente juega aquí un factor determinante la función docente.</p>
<p><i>Docencia</i></p>	<p>CBN: La dimensión pedagógica se propone analizar y redimensionar el hecho educativo como un proceso interactivo-constructivo, en el cual la relación docente-alumno y contenido crea condiciones para el encuentro entre el deseo de enseñar del docente y el deseo de aprender del alumno, en un espacio social, cultural e histórico específico.</p>	<p>En el triángulo educativo considerado como el espacio en el cual se realiza la interacción constructiva dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Se contemplan: La vinculación de los programas simplificados y flexibles con la vida cotidiana, la consideración de los alumnos en su diversidad y unicidad y la formación de un docente en teorías de desarrollo del niño, en áreas del conocimiento y estrategias pedagógicas que lo convierten en un conocedor preparado y capaz de atender a los alumnos en las necesidades comunes e individuales de su aprendizaje.</p>	<p>Docencia centrada en una relación triangular con elementos del paradigma conductual – positivista. Supuesta amplitud en la interacción constructiva pero subyace el triángulo educativo intramuro.</p>

Cuadro N°4 (Continuación)

Unidad de Análisis	Unidad de Codificación	Unidad Contextual	Unidad Analítica
<p><i>Docencia</i></p>	<p>PEN: Atender a las exigencias de la construcción de una nueva sociedad y de una nueva república... ante tal exigencia transformadora la educación debe responder (...) en una perspectiva humanística y cooperativa.</p>	<p>Desde el ángulo de la primera demanda histórica que se le hace actualmente a la educación, nuestra propuesta supera el estrecho marco de la escolarización y las posturas tradicionales de la enseñanza que le reduce a los aspectos instruccionales, adiestramiento o capacitación en áreas fragmentadas del conocimiento.</p>	<p>Implica una docencia de contextualización del aprendizaje y la enseñanza. Integración de contenidos y disciplinas. Visión holística del proceso educativo con la integración de la educación escolarizada y asistemática. El ejercicio de la docencia implica una visión de totalidad.</p>
	<p>PEB: Una escuela de la participación, la autonomía y la democracia.</p>	<p>...donde todos los miembros de la comunidad participen en la toma de decisiones en la ejecución y en la evaluación de las actividades escolares. Donde se desarrolla un clima de relaciones horizontales y toda opinión se valora, donde se forma en y para la autonomía, la participación y la democracia.</p>	<p>Desarrollo de gestión autónoma, con decisiones compartidas, sentido de pertenencia e identificación con lo escolar y docencia compartida en una relación de iguales.</p>
	<p>PNDES: Alcanzar la justicia social. El Plan de Equidad Social es el instrumento de acción de gobierno que tiene como imperativo ético y político, responder a las necesidades sociales, como nuevo orden de justicia social y base material de la sociedad venezolana.</p>	<p>Este objetivo exige transformar las condiciones materiales y sociales de la mayoría de la población separada y distanciada históricamente del acceso equitativo a la riqueza y el bienestar y construir una nueva visión de ciudadanía basada en el reconocimiento pleno y el ejercicio garantizado de los derechos como seres humanos y sujetos sociales con autonomía en todas las esferas de acción de la vida social.</p>	<p>Transformación de las condiciones actuales de la sociedad. Nueva visión de ciudadanía. Concepción de la población como sujetos sociales activos y autónomos para el logro de esa transformación social. Se infiere implicaciones en lo educativo - docencia- para lograr ese nuevo orden de justicia social y de formación ciudadana.</p>

Cuadro N°4 (Continuación)

Unidad de Análisis	Unidad de Codificación	Unidad Contextual	Unidad Analítica
<p><i>Docencia</i></p>	<p>DCSB: Acerca de la educación vista como un proceso colectivo e integrador y a la sociedad como una gran escuela formadora de ciudadanos y ciudadanas.</p> <p>SEPB: La orientación del aprendizaje en el SEB se construye, entonces sobre la base del ideario de Simón Rodríguez, Simón Bolívar, José Martí, Paulo Freire.</p>	<p>La educación bolivariana se define como un proceso político y socializador que se genera de las relaciones entre escuela, familia y comunidad, la interculturalidad, la práctica del trabajo liberador y el contexto histórico social...En consecuencia la sociedad en su proceso dinámico de aprender-desaprender-aprender hace de la educación un proceso en permanente construcción... donde se consideran las experiencias educativas que conllevan al desarrollo de conocimiento, valores, actitudes, virtudes, habilidades y destrezas en cada una de éstas.</p> <p>...Los idearios que nutren esta construcción curricular, a través de las conceptualizaciones sobre la finalidad de la educación, la escuela, el y la estudiante, el maestro y la maestra, el aprendizaje, las experiencias de aprendizaje y la evaluación. En consecuencia se asume la educación como un proceso social que se crea en colectivo y emerge de las raíces de cada pueblo como expresión de los procesos sociales y educativos, cuya finalidad es expresar el pensamiento liberador, creador y transformador, así como la reflexión crítica.</p>	<p>Asume educación en su relación escuela-sociedad. Los procesos de enseñar y aprender se conciben en construcción permanente partiendo de las experiencias previas de los discentes; por lo que la docencia se enmarca en mediación y facilitación para el desarrollo de una conciencia crítica liberadora.</p> <p>Tiene como base el ideario educativo, liberador y crítico emancipatorio. Hace énfasis en la educación como procesos histórico – socio cultural.</p>

Cuadro N°4 (Continuación)

Unidad de Análisis	Unidad de Codificación	Unidad Contextual	Unidad Analítica
<p><i>Praxis Pedagógica</i></p>	<p>CRBV: Fines del Estado. Educación y Trabajo.</p>	<p>Art. 3: el Estado tiene como fines esenciales la defensa y desarrollo de la persona y el respeto a su dignidad, el ejercicio democrático de la voluntad popular, la construcción de una nueva sociedad justa y amante de la paz, la promoción de la prosperidad y bienestar del pueblo y la garantía del cumplimiento de los principios, derechos y deberes reconocidos y consagrados en esta constitución. La educación y el trabajo son procesos fundamentales para lograr dichos fines.</p>	<p>Se reconoce la educación y el trabajo como procesos vitales para el cumplimiento de los fines constitucionales. Se alude dentro del proceso educativo, el ejercicio de una praxis pedagógica en correspondencia con el desarrollo pleno de los discentes como ciudadanos formados de manera integral, para la convivencia democrática.</p>
	<p>LOE: Fines de la educación.</p>	<p>Art. 15: desarrollar el potencial creativo de cada ser humano para el pleno ejercicio de su personalidad y ciudadanía...Fomentar el respeto a la dignidad de las personas...Impulsar la formación de una conciencia ecológica...Formar en, por y para el trabajo social liberador.</p>	<p>Establece los fines de la educación con referencia implícita a la praxis pedagógica como acto docente determinante en el proceso educativo para la formación de cada ser humano conforme a los principios y valores establecidos en la constitución.</p>

Cuadro N°4 (Continuación)

Unidad de Análisis	Unidad de Codificación	Unidad Contextual	Unidad Analítica
	<p>PAEB: Cambio significativo en la práctica escolar.</p>	<p>Generar cambios significativos en la práctica escolar, a través del ejercicio de componentes basados en el liderazgo, autoestima, comunicación, cooperación, orientación, currículo comprensivo y la evaluación negociada.</p>	<p>La praxis pedagógica es vista como práctica escolar, poco reflexiva. Se propone un cambio centrado no en la reflexión sino en componentes que son fundamentales pero que explícitamente no refieren un cambio significativo de “práctica” a “praxis”.</p>
<p><i>Praxis Pedagógica</i></p>	<p>PAME: Eleva la calidad del servicio educativo.</p>	<p>Para lograr este objetivo el Ministerio se propone como una de sus políticas, transformar las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en las aulas. La escuela debe ser el eje fundamental de la reforma educativa</p>	<p>Se mantiene una política fundamentada en la práctica más no en la praxis pedagógica. Servicio educativo centrado en la escuela. Reforma educativa con poca relevancia del contexto histórico – socio- cultural del cual forma parte.</p>
	<p>CBN: Esta propuesta de diseño curricular implica una serie de condiciones: exige de los actores fundamentales - docentes y alumnos- desarrollar una serie de características; que los contenidos escolares sean concebidos en forma global e integrada y que se incorporen la familia y la comunidad en el hecho educativo.</p>	<p>El Proyecto Educativo Nacional plantea una redimensión del proceso educativo, abordando la acción educativa a partir de ejes transversales: Lenguaje, Desarrollo del Pensamiento, Valores y Trabajo. Estos ejes profundamente éticos, humanísticos y científicos favorecerán la formación integral de los alumnos para ayudarlos a vivir considerando su momento histórico-cultural, contribuyendo así con el desarrollo de sus capacidades para la construcción autónoma de sus aprendizajes (Odreman, 1998) lo que hará la educación más pertinente.</p>	<p>Las condiciones que implica este diseño curricular se mantienen porque aún no se ha concretado la construcción autónoma de los aprendizajes, se queda en contenidos con topes de saberes establecidos. La práctica pedagógica se fundamenta desde una concepción de transversalidad.</p>

Cuadro N°4 (Continuación)

Unidad de Análisis	Unidad de Codificación	Unidad Contextual	Unidad Analítica
	<p>PEN: Destaca la participación comunitaria en la escuela, donde se trasciende la concepción tradicional de la comunidad educativa.</p>	<p>Esta educación vinculada a la vida comunitaria, al trabajo y a la naturaleza, posee una estructura curricular flexible contextualizada. De esta manera, los contenidos programáticos pueden dar cuenta de la diversidad de sujetos y espacio.</p>	<p>Enfatiza en la participación de los diversos actores. Contextualización del currículo. Praxis pedagógica vinculada a todo el entorno y vida comunitaria. Considera la multidimensionalidad del currículo.</p>
<p><i>Praxis Pedagógica</i></p>	<p>PEB Un espacio que integra la ciencia, el arte y el deporte, el trabajo y el aprendizaje.</p>	<p>Porque la acción educativa no puede ya ser vista como los niños sentados en pupitres mientras el maestro habla. La educación integral comprende la inteligencia, el cuerpo, los sentimientos, los valores y la espiritualidad. Así pues la acción pedagógica integra la ciencia y el arte, la reflexión y el deporte.</p>	<p>Reconoce la formación integral holística. Centra la acción pedagógica en una visión de totalidad. Se incorpora la reflexión como elemento integrador. Existe un avance hacia la concepción de praxis pedagógica.</p>
	<p>PNDES: Educación de calidad para todos. Los principales lineamientos de la política en materia de educación se materializan en acceso, permanencia y prosecución.</p>	<p>La calidad de la educación es concebida desde dos perspectivas: la calidad formal y la calidad política. La calidad formal se refiere a la capacidad técnica y científica, con el desarrollo de contenidos y de métodos de relevancia académica.</p>	<p>Se destaca la capacidad de aprender contenidos altamente académicos; los cuales sólo pueden ser desarrollados mediante una praxis pedagógica que contribuya a la permanencia y prosecución escolar. Se infiere entonces que la calidad formal de la educación se vincula a una praxis pedagógica de estas características.</p>

Cuadro N°4 (Continuación)

Unidad de Análisis	Unidad de Codificación	Unidad Contextual	Unidad Analítica
<p><i>Praxis Pedagógica</i></p>	<p>DCSB: Aprender a reflexionar lo cual implica dirigir acciones para formar un nuevo republicano con sentido crítico, reflexivo, participativo... conciencia y compromiso social.</p>	<p>Es necesario promover espacios y proveer experiencias para que los y las estudiantes aprendan a reflexionar sobre las acciones, situaciones o realidades en las cuales interactúan, considerar desde diferentes puntos de vista, sus significados y reconstruir los conocimientos.</p>	<p>Se mantiene una política fundamentada en la práctica más no en la praxis pedagógica. Servicio educativo centrado en la escuela. Reforma educativa con poca relevancia del contexto histórico – socio- cultural del cual forma parte.</p>
	<p>SEPB: La escuela se erige entonces en un centro del quehacer teórico – práctico, integrado a las características sociales, culturales y reales del entorno.</p>	<p>...transciende el aprendizaje de informaciones, en tanto se concibe como la generación de nuevos escenarios para transformar el pensamiento lineal en un pensamiento crítico y creativo.</p> <p>...ideas con las cuales se promueve un cambio en el proceso de aprendizaje de niños y niñas que supone una nueva forma de interpretar los saberes individuales para colectivizarlos desde la escuela y fortalecer el pleno ejercicio de la ciudadanía...los actores sociales inherentes al hecho educativo, dialogan, reflexionan y discuten sobre el sentir, el hacer y los saberes acumulados para construir conocimientos.</p>	<p>Establece los fines de la educación con referencia implícita a la praxis pedagógica como acto docente determinante en el proceso educativo para la formación de cada ser humano conforme a los principios y valores establecidos en la constitución.</p> <p>Énfasis en la reflexión para el desarrollo de un pensamiento crítico. Nuevo espacio de experiencias de aprendizaje. Atención al diseño y a la diversidad para construir conocimiento. Implica praxis pedagógica.</p>

Fuente: **Sánchez (2009)**

Cuadro N°5

Segunda Unidad de Análisis: La Investigación como Construcción del Conocimiento Escolar.
Categoría: Investigación y Construcción del Conocimiento Escolar.

Unidad de Análisis	Unidad de Codificación	Unidad Contextual	Unidad Analítica
	<p>CRBV Art. 110: El Estado reconocerá el interés público de la ciencia, la tecnología, el conocimiento y sus aplicaciones y los servicios de información necesarios por ser instrumentos fundamentales para el desarrollo económico, social y político del país.</p>	<p>Para el fomento y desarrollo de estas actividades el Estado destinará recursos suficientes y creará el sistema nacional de ciencia y tecnología de acuerdo con la ley. El Estado garantizará el cumplimiento de los principios éticos y legales que deben regir las actividades de investigaciones científicas, humanísticas y tecnológicas.</p>	<p>Se establecen las obligaciones del Estado en cuanto a la promoción y fomento de la ciencia, la tecnología y la investigación, apoyo e importancia a la investigación científica y generación del conocimiento.</p>
<i>Investigación</i>	<p>LOE Art. 14: ...promueve la construcción social del conocimiento.</p>	<p>...la didáctica está centrada en procesos que tienen como eje la investigación, la creatividad y la innovación lo cual permite adecuar las estrategias, recursos y la organización del aula a partir de la diversidad de intereses y necesidades de los y las estudiantes.</p>	<p>Se explana la importancia de la investigación en el aula. La generación del conocimiento parte de la interacción docente y discente.</p>
	<p>PAEB: Ciencia y tecnología son elementos permanentes en el proceso educativo. Experiencias de aprendizaje a niños y jóvenes en relación con la ciencia y la tecnología.</p>	<p>Ante la rutina escolar y la pasividad de los estudiantes, una solución integral es organizar en los planteles actividades amenas e interesantes de tipo humanística, social y científica a fin de contribuir a fortalecer el sistema educativo a través de la realización de actividades gestionadas por el estudiante fuera del contexto del aula.</p>	<p>Se reconoce la existencia de la rutina escolar. Hay pasividad en los estudiantes. Las soluciones vistas de manera integral no se basan de manera explícita en la investigación. Se considera la actividad científica fuera del contexto del aula.</p>

Cuadro N°5 (Continuación)

Unidad de Análisis	Unidad de Codificación	Unidad Contextual	Unidad Analítica
<p><i>Investigación</i></p>	<p>PAME: Los proyectos pedagógicos de plantel, promueven la investigación pedagógica, el análisis de los problemas y la creatividad.</p>	<p>Un proyecto pedagógico de plantel no son otra cosa que el conjunto de acciones planificadas de manera colectiva, por los directivos, los maestros y demás miembros de la comunidad educativa para orientar las actividades de la escuela y para resolver los problemas pedagógicos de la institución. Se busca que cada escuela desarrolle una metodología de acción que permita reflexionar sobre las prácticas pedagógicas.</p>	<p>Se plantea la planificación por proyectos pedagógicos institucionales impulsa la investigación pedagógica en el aula. Visión colectiva para resolver los problemas pedagógicos mediante el enfoque de investigación acción.</p>
	<p>CBN: De esta manera, el alumno será un constructor de su aprendizaje producto de las interacciones diversas promovidas tanto en el contexto escolar como fuera de este.</p>	<p>Actuará con autonomía y libertad, será participativo y proactivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, será un investigador analítico de los diferentes campos del saber para reconstruir los esquemas que posee en las diferentes áreas. En este proceso se valora el acervo cultural de la comunidad que servirá de base para enriquecer sus conocimientos, destrezas, valores y normas.</p>	<p>Se valora la autonomía, la libertad, la investigación y el acervo cultural. Visión holística del alumno como ser integral; haciendo énfasis en su formación como investigador, lo cual permitirá su evolución cognitiva-afectiva.</p>

Cuadro N° 5 (Continuación)

Unidad de Análisis	Unidad de Codificación	Unidad Contextual	Unidad Analítica
	<p>PEN: Los contenidos curriculares deben estar orientados hacia el desarrollo de las verdaderas aptitudes y habilidades del alumno. En fin, se trata de formar alumnos con capacidades investigativas que permita la construcción de la soberanía cognitiva, base de la autonomía personal y político social.</p>	<p>...ello implica considerar a los conocimientos en su dinámica, como modos de entender el mundo y las cosas que se producen por el impulso de la curiosidad sistemática, la discusión, el intercambio y la problematización de lo que de otro modo serían verdades inamovibles.</p>	<p>Se enfatiza en la formación de capacidades investigativas de los discentes. Desarrollo de la autonomía, mediante la reflexión crítica y conciencia de la realidad social. Concepción pedagógica crítica.</p>
<p><i>Investigación</i></p>	<p>PEB: ...desarrollar una actitud científica y de investigación es un objetivo educativo central.</p> <p>PNDES: Promoción y apoyo a las ofertas de postgrado, su vinculación con la investigación y la extensión. Fortalecimiento de las unidades de investigación para la formación integral de docentes e investigadores.</p>	<p>...desarrollando una postura crítica ante actuaciones relacionadas con la realidad.</p> <p>Implantación de un sistema de evaluación y acreditación académica y la revisión permanente del currículo para dar respuesta a los rápidos cambios en las condiciones del desarrollo humano.</p>	<p>Se apoya el desarrollo de una actitud científica y de investigación. Problematización de verdades preestablecidas y absolutas.</p> <p>Formación de docentes investigadores. Apoyo a la investigación en programas de postgrado. Actualización permanente.</p>

Cuadro N° 5 (Continuación)

Unidad de Análisis	Unidad de Codificación	Unidad Contextual	Unidad Analítica
<p><i>Investigación</i></p>	<p>DCSB: Se establecen cuatro pilares fundamentales para el desarrollo integral del nuevo ser social...aprender a crear, aprender a convivir y participar, aprender a valorar y aprender a reflexionar.</p>	<p>Aprender a crear, es decir, innovar...fortalecer y desarrollar cualidades creativas en el y la estudiante...el fomento de la creatividad se logrará en relación con el contexto histórico social, la incentive a través de un sistema de experiencias de aprendizaje y comunicación.</p> <p>Planteamiento sustentado en el hecho de que el ser humano es un ser que vive y se desarrolla en relación con otras personas y su medio ambiente.</p>	<p>Se establecen cuatro (4) pilares que guardan correspondencia con los establecidos por la UNESCO (1996).</p> <p>Se hace énfasis en aprender a crear y reflexionar, para el desarrollo de la creatividad en interacción constructiva y en estrecha relación con la convivencia cotidiana comunicativa.</p>
	<p>SEPB: Desarrolla acciones e interacciones con la familia y otras instituciones científicas, artísticas y deportivas y humanas.</p>	<p>Incentiva el desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo e investigativo. Compartir ambientes de aprendizaje y mediaciones donde los niños y las niñas puedan desarrollar sus múltiples potencialidades, desde los saberes y haceres populares...lo cual incidirá en su formación crítica, analítica...así como en el desarrollo de su conciencia.</p>	<p>Desarrollo de potencialidades, formación crítica y de participación activa. Incentiva las interacciones contextualizadas en diferentes aspectos y en particular lo científico - investigativo</p>

Cuadro N° 5 (Continuación)

Unidad de Análisis	Unidad de Codificación	Unidad Contextual	Unidad Analítica
<p><i>Construcción del Conocimiento</i></p>	<p>CRBV Art. 102: La educación es un derecho humano y un deber social fundamental...y como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad.</p>	<p>La educación es un servicio público y está fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano.</p>	<p>Se asume la educación y se valora como instrumento para la construcción del conocimiento.</p>
	<p>LOE Art. 15: Desarrollar un proceso educativo que eleve la conciencia para alcanzar la suprema felicidad social.</p>	<p>Desarrollar la capacidad de abstracción y el pensamiento crítico, mediante la formación filosófica...que privilegian el aprendizaje desde la cotidianidad y la experiencia.</p>	<p>Se enmarca la construcción del conocimiento en la formación de capacidades para el pensamiento crítico desde las vivencias. Desarrollo de conciencia crítica para la construcción del conocimiento.</p>
	<p>PAEB: Formación integral de los jóvenes a través de actividades científicas y tecnológicas.</p>	<p>Fomentar en las escuelas la creación de organizaciones tendentes a desarrollar en los jóvenes una actitud activa crítica y constructiva frente a la información, especialmente la científica y tecnológica, así como también estimular en ellos la participación en actividades en las que sean factor multiplicador de la divulgación.</p>	<p>Énfasis en la creación de organizaciones para desarrollar actitud crítica y constructiva. Valoración de la información científica y tecnológica. Estímulo para la divulgación de la información.</p>

Cuadro N°5 (Continuación)

Unidad de Análisis	Unidad de Codificación	Unidad Contextual	Unidad Analítica
<p><i>Construcción del Conocimiento</i></p>	<p>PAME: Es en cada escuela, en cada aula en donde se puede, debe producirse el cambio.</p>	<p>Y es esa relación la que queremos cambiar, porque en la mayoría de nuestras escuelas se concibe a los alumnos como seres pasivos que sólo deben oír al maestro y repetir lo que éste o el libro de texto dicen, sin permitirles la interacción y la creatividad para que sean sujetos activos de su propio aprendizaje, de la construcción de su conocimiento.</p> <p>Se debe tratar que adquieran menos conocimientos dispersos y banales, y que en cambio... aprendan lo esencial de una manera sólida, y que, sobretodo, aprendan a aprender de un manera autónoma.</p>	<p>Necesidad de cambio. Reconocimiento de relación docente-discente estéril para la construcción del conocimiento. Se propone la integración y contextualización del conocimiento y el aprendizaje autónomo visto el discente como sujeto social activo.</p>
	<p>CBN: El desarrollo de una creatividad que permita al individuo una alta capacidad de abstracción, juicio crítico e imaginación para realizar tareas de diseño, reinterpretación, planeación, formulación de analogías, etc.;</p>	<p>...capacidad de exploración que contempla el ensayo, el descubrimiento y el aprendizaje por error, que permitan construir nuevos conocimientos... el desarrollo de la comunicación que le permita presentar y escuchar ideas, implicando el desarrollo del trabajo en equipo y la cooperación, constituyen habilidades que serán fomentadas y desarrolladas en nuestros educandos.</p>	<p>Valoración de la creatividad como motor de la unicidad y potencialidad del individuo en un encuentro con el otro. Es la gran cercenada para la construcción del conocimiento.</p>

Cuadro N° 5 (Continuación)

Unidad de Análisis	Unidad de Codificación	Unidad Contextual	Unidad Analítica
	<p>PEN: Con una batería de recursos y estrategias diversas se facilita o media el aprendizaje activo y por descubrimiento, donde el niño en las interacciones con su medio y con sus pares, juega y aprende a través de la curiosidad y la indagación.</p>	<p>En el plano pedagógico se le construye viabilidad al aprendizaje significativo ya que al respetar las especificaciones comunitarias y tomar en consideración al acervo cultural del alumno, se conecta este saber previo con el nuevo conocimiento.</p>	<p>Concepción de integración comunitaria que favorece el aprendizaje significativo. Ventajas del acervo cultural como conocimiento previo, para la contextualización y construcción del nuevo conocimiento.</p>
<p><i>Construcción del Conocimiento</i></p>	<p>PEB: La escuela como centro del quehacer comunitario. La aspiración es que las escuelas bolivarianas desarrollen una vinculación profunda con la localidad en que funcionan y con la comunidad a la que sirven.</p>	<p>La flexibilización curricular aparece como planteamiento del proyecto educativo nacional relacionado con la necesidad de vincular la escuela con la vida comunitaria. Para que de esta manera los contenidos programáticos puedan dar cuenta de la diversidad de sujetos, espacios geográficos, clima.</p> <p>...adecuar el currículo a las necesidades y características de cada escuela, de cada comunidad, de cada grupo de alumnos.</p>	<p>Desarrollo contextualizado del currículo con su entorno comunitario, para la construcción del conocimiento escolar.</p> <p>Concepción curricular flexible y abierta, que genera construcción de saberes integradas a lo comunitario.</p>

Cuadro N°5 (Continuación)

Unidad de Análisis	Unidad de Codificación	Unidad Contextual	Unidad Analítica
<p><i>Construcción del Conocimiento</i></p>	<p>PNDES: Cobertura y calidad educativa. Reforma curricular para alcanzar la pertinencia social.</p>	<p>La reforma curricular tiene como objetivo alcanzar la pertinencia social, aspecto sustantivo de la calidad formal y política. Avanzando hacia un enfoque curricular abierto, flexible, con una perspectiva transdisciplinaria compatible con el proyecto de sociedad.</p> <p>Tomará en cuenta las características de los sujetos del proceso de enseñanza-aprendizaje, las demandas regionales y locales, los contextos sociales, cultural de las escuelas, las innovaciones educativas, los saberes populares y los avances científicos y tecnológicos.</p>	<p>Plantea una reforma curricular, para elevar la calidad educativa y pertinencia social. La construcción del conocimiento, se traduce a través de una visión curricular compleja, integradora y transdisciplinaria.</p> <p>Contextualización curricular que se apoya en las demandas de la sociedad.</p>
	<p>DCSB: La educación bolivariana, promoverá el dominio de las formas en que se obtienen los conocimientos, en su devenir histórico y en los diversos contextos socioculturales.</p>	<p>La tarea es lograr comprender el carácter social del conocimiento y la forma en que son utilizados en las diferentes culturas...capaces de transferir en la vida cotidiana esas formas de conocer a los problemas sociales, políticos y ambientales.</p>	<p>Construcción del conocimiento enmarcada en el contexto sociocultural.</p> <p>Aplicación en la vida cotidiana del conocimiento</p>

Cuadro N°5 (Continuación)

Unidad de Análisis	Unidad de Codificación	Unidad Contextual	Unidad Analítica
	<p>SEPB</p> <p>Promover la construcción de conocimientos integrales que llevan a los niños y a las niñas a convertirse en ciudadanos y ciudadanas socialmente responsables, solidarios y solidarias</p>	<p>Valorar las potencialidades de los niños y las niñas para fortalecer los avances en la construcción del conocimiento. Participar en la búsqueda de soluciones a los problemas sociales y ambientales, a fin de formar un ser social integral con conocimientos y conciencia.</p>	<p>Construcción de conocimientos integrales. Desarrollo de potencialidades creativas en la formación del ser. Integración para la solución de los problemas del contexto sociocultural.</p>

Construcción del Conocimiento

Cuadro N°6

Tercera Unidad de Análisis: Integración Docencia e Investigación.

Categoría: Separación docencia e investigación.

Unidad de Análisis	Unidad de Codificación	Unidad Contextual	Unidad Analítica
<p><i>Integración Docencia Investigación</i></p> <p><i>e</i></p>	<p>CRBV : Obligaciones del Estado.</p>	<p>Art. 103: Toda persona tiene derecho a una educación integral de calidad permanente en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones.</p>	<p>Establece la educación integral de calidad, concepción integradora que implícitamente considera la de la docencia y la investigación.</p>
	<p>LOE Art. 6: Competencias del Estado Docente.</p>	<p>Garantiza: el derecho pleno a una educación integral, permanente, continua y de calidad para todos y todas...</p> <p>Desarrollo socio-cognitivo integral de ciudadanos y ciudadanas, articulando de forma permanente el aprender a ser, a conocer, a hacer y convivir.</p>	<p>Se asume como competencias del Estado Docente, la educación integral permanente y el desarrollo socio – cognitivo a través de los cuatro (4) pilares, con esto se evidencia que implícitamente existe una relación entre la docencia y la investigación.</p>
	<p>PAEB La escuela es vista como organización que promueve el aprendizaje significativo.</p>	<p>En forma específica la dirección de educación básica fomentará, apoyará y en algunos casos ejecutará directamente el diseño y la puesta en marcha de proyectos específicos dentro de la vida escolar, bajo el contexto real de las escuelas y guiado por el concepto de currículo como experiencia total y vial orientada por la escuela.</p>	<p>Perspectiva de aprendizaje significativo. Enfoque de globalización de la vida escolar, como integración contextual en lo educativo-escolar. Se articula la docencia y la investigación.</p>

Cuadro N°6 (Continuación)

Unidad de Análisis	Unidad de Codificación	Unidad Contextual	Unidad Analítica
<p><i>Integración Docencia Investigación</i></p>	<p>PAME: Las experiencias de educación interactiva requieren tomar en consideración no solo el referente de los programas oficiales de estudio.</p>	<p>Por eso entendemos a las innovaciones pedagógicas y organizaciones como la forma de reemplazar la actual rutina empobrecedora de la formación que se imparte. No sólo se trata de innovar por innovar, de seguir modos en cuanto a nuevas técnicas didácticas. Es algo más profundo, lo que se pretende es alterar el conformismo y la pobreza formativa de los rituales escolares para incrementar la calidad de nuestra educación.</p>	<p>Se reconoce la rutina empobrecedora, la pobreza formativa y los rituales escolares. Necesidad de cambio curricular y didáctico que implique la integración docencia e investigación.</p>
	<p><i>e</i> CBN La Interacción Constructiva, como criterio pedagógico, concibe la construcción del saber como una relación de los acervos, experiencias, necesidades y subjetividad, que darán como producto una diversidad acompañada y guiada, con voluntad para armar conocimientos.</p>	<p>A partir del análisis del hecho cultural, el Ministerio de Educación determina la política educativa, sus valores y fines, los cuales se abren a la innovación de las dimensiones del aprender a ser, conocer, hacer y vivir juntos, permitiendo el desarrollo de la personalidad, la integración a la solidaridad, enfrentando las tendencias a la fragmentación y a la segmentación social, formando personas que puedan responder a los nuevos requerimientos productivos y a las formas de trabajo de la revolución tecnológica.</p>	<p>Política educativa con visos de humanismo pero de trasfondo tecnocrático – instrumental con imperativos de productividad y revolución tecnológica centrada en el tecnicismo. Base humanista que responde a las dimensiones del aprendizaje establecidas por UNESCO (1996) articula estrechamente la docencia y la investigación.</p>

Cuadro N° 6 (Continuación)

Unidad de Análisis	Unidad de Codificación	Unidad Contextual	Unidad Analítica
<p><i>Integración Docencia Investigación</i></p>	<p>PEN El currículo debe permitir que se propicien iniciativas en los docentes, representantes y alumnos, a fin de que aporten insumos para la organización comunitaria y la elevación de la calidad en el proceso pedagógico.</p>	<p>Así mismo, profundizar hacia el desarrollo del pensamiento crítico, creativo, analítico, desarrollo de prácticas investigativas, autoreflexivas del propio aprendizaje. Esta práctica curricular debe permitir la formación integral...</p>	<p>Considera un currículo flexible. Hace énfasis en el pensamiento crítico y procura el desarrollo de prácticas investigativas y la autorreflexión sobre el aprendizaje. No implica separación de la docencia y la investigación.</p>
	<p>PEB Un espacio para el diálogo de saberes y la producción cultural. Una escuela que conoce, valoriza y se compenetra con la cultura y saberes comunitarios.</p>	<p>Respeto al niño y al adolescente como sujetos con opiniones, intereses y derechos. La pedagogía se basa en el diálogo donde se discuten los problemas de la vida y se analizan y construyen posibles soluciones. El aprendizaje se analiza en compenetración con la vida, emprendiendo y haciendo, investigando y comunicando, la escuela contribuye al mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad.</p>	<p>Se impone cultura de diálogo de saberes. El aprendizaje cotidiano. Transformación comunitaria. Refiere relación del aprendizaje y la enseñanza con la investigación.</p>
	<p>PNDES Articular el sistema educativo y el sistema de producción de bienes y servicios.</p>	<p>...vinculado a la pertinencia social de la educación, en articulación entre educación, capacitación y la investigación entre sí y con el sistema de producción de bienes y servicios, de tal manera que la información y el conocimiento adquirido en el proceso de formación contribuya a elevar la eficiencia productiva.</p>	<p>Se establece la articulación entre el sistema educativo y el sistema de producción, para garantizar una formación estrechamente vinculada con la investigación que se corresponda con las demandas productivas.</p>

Cuadro N° 6 (Continuación)

Unidad de Análisis	Unidad de Codificación	Unidad Contextual	Unidad Analítica
<p><i>Integración Docencia Investigación</i></p>	<p>DCSB: Aprender a reflexionar trasciende el aprendizaje de información en tanto se concibe como la generación de nuevos escenarios y la producción de alternativas de acción a través de las cuales transformar el pensamiento lineal en un pensamiento crítico y creativo.</p>	<p>Este pilar promueve el aprender a conocer, lo cual implica preparar al nuevo republicano y la nueva republicana para apropiarse independientemente de los avances de la ciencia, la técnica y la tecnología, así como de los elementos correspondientes a su cultura local, regional, nacional e internacional, en forma reflexiva con criterio enriquecedor y transformador de las ideas que se asimilan en beneficio de la comunidad donde se desarrollará.</p>	<p>Concepción de formación en conciencia crítica – reflexiva, para producir transformación y cambio en el contexto socio – histórico, esta se traduce en implicaciones de vinculación estrecha con el desarrollo de competencias para un pensamiento crítico y creativo.</p>
	<p>SEPB Desarrollar procesos de investigación que permitan comprender, describir e interpretar hechos de la vida cotidiana. Procesos de descripción e interpretación con el fin de utilizar técnicas de investigación, para resolver problemas y tomar decisiones.</p>	<p>El pensamiento para organizar y transformar la información recibida, elaborando nuevos conocimientos. El pensamiento crítico para expresar de manera coherente y con argumentos...su juicio valorativo o puntos de vista, para analizar e interpretar el conocimiento de la ciencia y la tecnología en beneficio de la sociedad.</p>	<p>Fomento de la creatividad. Desarrollo del pensamiento para la construcción del nuevo conocimiento. Contextualización de la investigación en amplia perspectiva. Desarrollo del pensamiento crítico. Establecer el análisis e interpretación del conocimiento de la ciencia. Articula la docencia y la investigación.</p>

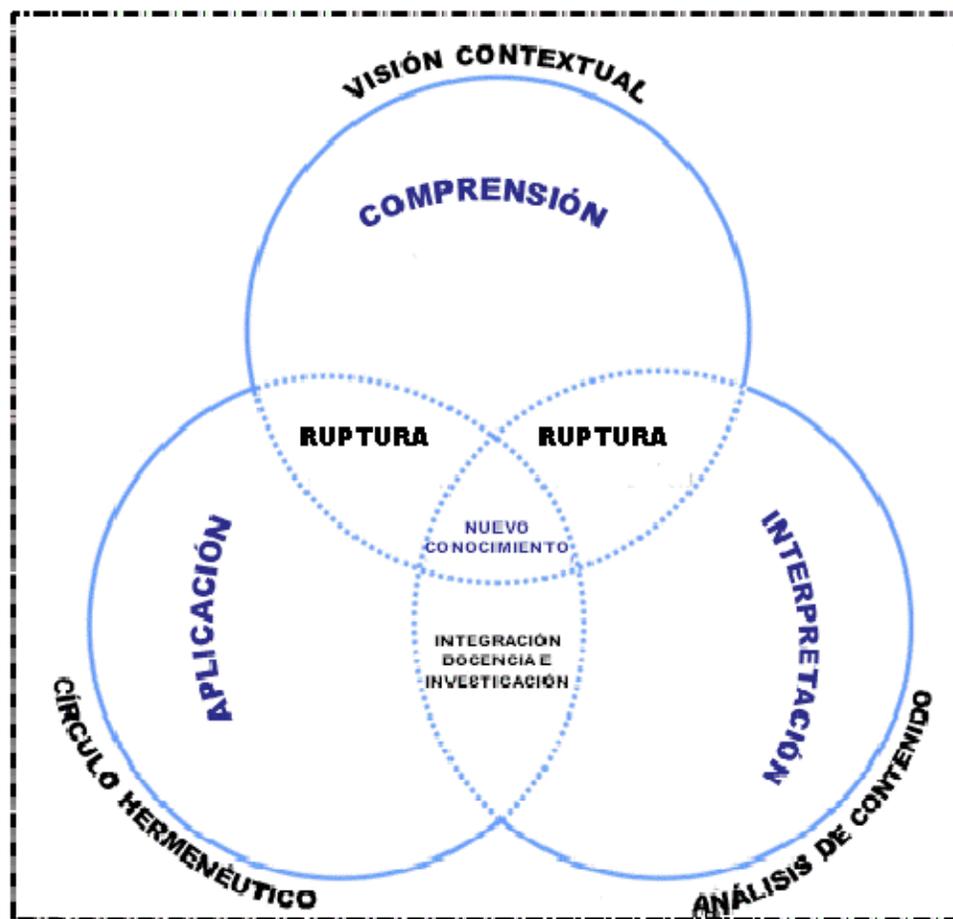
Fuente: **Sánchez (2009)**

En este proceso de interpretación se toma la fusión de horizontes (Gadamer, (1984), en el cual el horizonte del intérprete es el ámbito de la visión que abarca y encierra todo lo que es visible desde un determinado punto y el horizonte del otro – textos a interpretar- se traduce en lo que el autor quiere significar, es decir, se va desde la precomprensión de la autora -la separación de la docencia y la investigación en los espacios de aprendizaje “lo visible”- y lo que el discurso normativo y teórico de los documentos oficiales explanan -lo no visible interpretado-.

Esta fusión gadameriana de horizontes se logra ampliando el horizonte del intérprete, extendiéndolo y abriéndolo al otro, es decir, a la alteridad del texto. De esta manera, en este proceso investigativo, se llega a un nuevo horizonte producto de la fusión de lo anterior. Este acto de fusión de horizontes implica la construcción de un círculo hermenéutico por cada texto, en el que los horizontes nunca se cierran totalmente al igual que el círculo, ya que un círculo genera otro.

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. (Gráfico 3)

Gráfico 3
Proceso Hermenéutico



Fuente: Sánchez (2009) Presentación descriptiva del proceso metahermenéutico.

Este círculo, a su vez, se desagrega en pequeños círculos que son los que conforman la matriz hermenéutica que se presenta operativizada mediante el análisis de contenido de los documentos, interpretándose los resultados desde el contrastar teórico hasta lo práctico contextual, donde cada resultado es un continuo contrastado que asegura la coherencia estructural, es decir, cada resultado como su correspondiente interpretación, es coherente con los demás, existiendo una relación lógica entre unidades de análisis, categorías y objetivos de investigación.

El proceso antes mencionado, parte del contexto de la realidad social educativa (aula-plantel-sociedad) concreta para contrastarlo con las categorías del contenido analizado e insertarlo en el marco teórico antes mencionado que dará apoyo a la práctica. Así mismo, los resultados se asumen y se llevan a relación con un esquema conceptual o práctica aceptada para la transformación de la realidad (racionalidad crítica y compleja).

Al mismo tiempo, fue necesario integrar, relacionar, establecer conexiones o redes entre las categorías a la luz de lo teórico-práctico y en contraste con la realidad reflexionada y vivida, que brindó la oportunidad de volver sobre la información procesada varias veces. La interpretación de los textos exigió una reflexión sistemática y crítica de todo el proceso con el fin de contrastarlo, por un lado, con la teoría y, por otro, con los resultados prácticos, verificándose en la investigación la adecuación entre hecho y pensamiento.

En este proceso de interpretación-integración se descubrieron nuevas relaciones que enmascaran posibles interpretaciones. De igual manera se buscaron resultados sujetos a lo formativo más no a lo sumativo, por lo que la última referencia para la interpretación está sujeta a criterio no a norma, reflexionando sobre el grado de acuerdo con las teorías, errores y carencias más frecuentes, posibles aplicaciones de los hallazgos para una visión global e integradora de la teoría y la práctica orientada hacia la transformación y mejora, reflexionando sobre el hecho de estudio como a continuación se describe.

Unidad de Análisis I. La Docencia como Praxis Pedagógica.

De acuerdo con el protocolo de registro establecido en la matriz de análisis, en correspondencia con cada uno de los enunciados textuales en los documentos analizados, en relación con la categoría *Docencia* (Cuadro 4) la misma es valorada por el Estado como una función de gran responsabilidad social, por lo que se garantiza constitucionalmente la protección plena del ejercicio de la carrera docente y estabilidad y actualización permanente a quienes la desarrollan. De igual manera, se reserva esta función sólo a profesionales idóneos lo que significa que la educación estará a cargo de docentes de alto prestigio y calidad académica garantizándose la formación de la persona, el desarrollo de la conciencia social y la participación.

Se aprecia igualmente que la docencia, de manera sinérgica con la gerencia de calidad y de la acción participativa, es vista como función fundamental para la

revitalización de las escuelas primarias básicas, centrada en un aprendizaje inter y transdisciplinario en oposición a la fragmentación del conocimiento. Esto implica una función docente de contextualización del aprendizaje y la enseñanza, superando el marco de la escolarización y las posturas tradicionales desde una visión de totalidad y docencia compartida, para la transformación de las condiciones actuales de la sociedad.

La docencia es, desde la perspectiva del Estado Venezolano en la actualidad, una vía fundamental para el desarrollo de una conciencia crítica liberadora mediante una educación definida como un proceso político y socializador que se genera de las relaciones entre escuela, familia y comunidad, la interculturalidad, la práctica del trabajo liberador y el contexto histórico social, cuya finalidad es expresar el pensamiento liberador, creador y transformador, así como la reflexión crítica.

En cuanto a la categoría *Praxis Pedagógica* (Cuadro 4) queda claro que el énfasis en el discurso está más hacia la práctica que a la praxis pedagógica, sin embargo, existe avanzada hacia la concepción de praxis pedagógica mediante el aprender a reflexionar como pilar fundamental para el desarrollo integral, presentado en el Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano (2007) con intencionalidad de formar un nuevo republicano con sentido crítico, participativo, reflexivo, que aprenda a reflexionar sobre las acciones, situaciones o realidades en las cuales interactúan.

Al referir el organismo emisor la transformación del pensamiento lineal en un pensamiento crítico y creativo, hace clara alusión a una praxis pedagógica inherente al diálogo y a la acción reflexiva como elemento integrador de los saberes. Se infiere, entonces, que la calidad formal de la educación se vincula a una praxis pedagógica de estas características.

Unidad de Análisis II. Investigación como Construcción del Conocimiento Escolar.

La categoría *Investigación* (Cuadro 5) de acuerdo a lo explicado en los enunciados, tiene amplio apoyo y promoción por parte del Estado ya que establece como su responsabilidad el fomento, desarrollo y recursos para la realización de actividades de investigaciones científicas, humanísticas y tecnológicas. Además, promueve una didáctica que tiene como eje la innovación, la creatividad y la investigación, se considera la ciencia y la tecnología como elementos permanentes en el proceso educativo y se impulsa la investigación pedagógica en el aula.

Así mismo, los proyectos pedagógicos de aula son propuestas para promover la investigación, el análisis de los problemas y la creatividad en cada escuela para que se desarrolle una metodología de acción que permita reflexionar sobre las prácticas pedagógicas. Existe un propósito de formar discentes con capacidades investigativas mediante el desarrollo de una soberanía cognitiva, actitud científica y de investigación, como también a los docentes mediante el fortalecimiento de las unidades de investigación para la formación de docentes investigadores.

En cuanto a la categoría *Construcción del Conocimiento* (Cuadro 6) se expresa la valoración del desarrollo de la creatividad, de modo que los discentes sean sujetos activos de su propio aprendizaje mediante el ensayo, el descubrimiento, el error, la comunicación, el intercambio de ideas, el trabajo en equipo y la cooperación para la construcción del conocimiento. Se manifiesta, también, una perspectiva curricular para la construcción del conocimiento basada en la flexibilidad y contextualización del currículo tomando en cuenta el acervo cultural y la vinculación profunda con el entorno y comunidad local.

Así, la construcción del conocimiento se traduce en intertransdisciplinariedad y visión compleja para promover en el devenir histórico y en los diversos contextos socioculturales, la generación de la construcción de saberes integrado a lo comunitario.

Unidad de Análisis III. Integración Docencia e Investigación.

Esta unidad de análisis se mantiene a la vez como única categoría (Cuadro 8). En la misma se señalan expresiones que permiten inferir el establecimiento de la vinculación entre educación e investigación entre sí y con el sistema productivo, para favorecer prácticas investigativas autoreflexivas del propio aprendizaje, en la que se analiza la compenetración con la vida, emprendiendo y haciendo; investigando y comunicando, todo é sto vinculado a la pertinencia social de la educación.

Se promueve el aprender a conocer y reflexionar para que el nuevo republicano o republicana se apropie de una formación con conciencia crítica y reflexiva, que trasciende el aprendizaje de información para transformar el pensamiento lineal en un pensamiento crítico y creativo buscando, según los enunciados, favorecer el desarrollo de los procesos de investigación que permitan comprender, describir e interpretar hechos de la vida cotidiana en beneficio de la comunidad.

No se presentan explícitamente códigos significantes que pudieran indicar en el hilo discursivo una integración docencia e investigación para el desarrollo científico; sin embargo, implícita y semánticamente, hay presencia discursiva que alude a la educación como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad (art. 102) dejando entrever la relación estrecha educación (docencia) conocimiento (investigación), más no su integración.

Se aprecia la ausencia de indicadores valorativos destinados a establecer en la educación básica, como nivel educativo que atiende mayor población estudiantil una fusión de ambas funciones en una sola, tomando en cuenta la relación investigación científica y desarrollo humano, sólo se explicita en la administración educativa el fomento y realización de investigaciones en el campo de la educación, dejando un vacío en cuanto a la investigación en el aula.

En atención a la interpretación de las diferentes unidades y categorías de análisis, se formulan las siguientes afirmaciones:

- El Estado Venezolano como emisor de los documentos oficiales analizados explana una política educativa enmarcada en década y media, donde la docencia como praxis pedagógica es comprendida sobre la base pedagógica y filosófica que mantiene una expresión comunicativa política e ideológica, que responde a los procesos de democratización y a la reforma del Estado Venezolano, que se han planteado con base en documentos y diagnósticos realizados en las décadas de los años 80, 90 y 2000 en la educación básica venezolana.
- Se aprecia la profunda significación que el Estado Venezolano le imprime a la escuela para la transformación social, enunciando una práctica de participación ciudadana cuya gestión sea cada vez más autónoma y pertinente con las características sociales, culturales y económicas de la comunidad a la que pertenece. De allí se evidencia que en los enunciados de esta categoría se mantiene una continuidad discursiva cuando se enfatiza en la renovación curricular, sostenida en un sistema de formación docente permanente, el desarrollo de nuevas formas de gestión escolar, la integración comunitaria y el sistema escolar como una red social.

- La docencia como praxis pedagógica es visionada, entonces, para la transformación curricular mediante la ejecución de una praxis pedagógica -pedagogía crítica- de apertura a la interpretación constante, sobre el soporte de la participación de los colectivos, considerando todas las bases de la fundamentación curricular como válidas en el mismo proceso constructivo y participativo, a tono con el momento histórico y sociopolítico que ha vivido el país.

- El discurso pedagógico que se presenta favorece la investigación como construcción del conocimiento haciendo énfasis en la creatividad, tomando en cuenta el potencial creativo de cada ser humano, sobre el soporte de su acervo de conocimientos para la transformación social. Igualmente, la interacción constructiva se presenta como un criterio pedagógico que concibe la construcción del saber como una relación de los acervos, experiencias y subjetividades dentro de un contexto social-escolar, siendo el contexto social referente de la práctica escolar, ya que en él se encuentran arraigados los insumos traducidos en saberes y experiencias vividas para la construcción del conocimiento.

- Las escuelas primarias constituyen la concreción de la política del Estado Venezolano para construir viabilidad al desarrollo de la investigación como construcción del conocimiento escolar, según se desprende de lo expresado. Esto lleva a repensar la escuela como espacio de concreción de acciones

trazadas desde el nivel central hasta escala local, convirtiéndose en instancia desde donde se define la investigación mediante planes, programas, proyectos y acciones que van promoviendo su extensión y consolidación que enrumban la educación en función a la producción de éstos conocimientos.

- La perspectiva de integración de ambas funciones (docencia e investigación) presenta una visión pedagógica y filosófica que se define como humanista, científica y social, inserta en un paradigma cualitativo, constructivo, participativo y global integrado al quehacer del proceso de construcción del conocimiento, interpretándose el llamado a la ruptura epistemológica de la visión tecnocrática-instrumental. La misma está concebida sobre una visión totalizadora de la educación considerando al acto educativo como un hecho holístico, partiendo de la globalización del saber, comportando la racionalidad comunicativa dialéctica de relación teoría-práctica. En oposición a esto, sólo es evidente una relación de vinculación estrecha entre la docencia y la investigación.
- Se imprime especial atención a la articulación entre educación, capacitación e investigación, con el sistema de producción de bienes y servicios, de tal manera que la información y el conocimiento adquirido en el proceso de formación contribuya a elevar la eficiencia productiva. Sin embargo, no se define una formación estratégica para desarrollar las competencias

esenciales y una preparación vinculada al mundo del trabajo y a la investigación. En consecuencia, sólo refiere una articulación entre educación, capacitación e investigación a través de un enfoque general, presentando discursivamente sólo una relación articulada, quedando por entendida la separación entre estas funciones.

- Específicamente, en la primera década del siglo XXI (2000) se presenta la construcción de una pedagogía bolivariana centrada en una pedagogía crítica basada en el equilibrio social a partir de un nuevo tipo de sociedad humanista, estableciendo la escuela como “espacio para la producción y productividad, para la paz, la formación integral, la creación y la creatividad el quehacer comunitario, comunicación alternativa, espacio para las tecnologías de la información y comunicación y espacio de innovación tecnológica” (MPPE, p.23). De tal manera, que la escuela bolivariana se define como centro del quehacer comunitario y eje del desarrollo local y la educación centrada en lo humano y no en lo administrativo.
- La docencia y la investigación son sostenidas por los pilares bolivarianos como fundamentación teórica que responde a una pedagogía liberadora y emancipadora para la formación integral de niños y niñas cuya finalidad es fomentar el pensamiento liberador, creador y transformador. Los objetivos, los ejes integradores, las áreas de ejes de aprendizaje, su organización y evaluación son aspectos importantes que guían la vida escolar del niño en la

Escuela Primaria Bolivariana. El proceso educativo aún se desvincula del proceso productivo ya que no se produce el conocimiento requerido en lo educativo para lo productivo.

Es necesario acotar que la investigación como construcción del conocimiento, es considerada de gran relevancia para el desarrollo científico y humanístico mas no para la construcción del conocimiento escolar; permaneciendo esta visión explícita e implícita tanto en las categorías discursivas de los documentos de la IV como de la V Republica (Concepción Liberadora y Emancipadora) considerando muy poco el desarrollo científico investigativo apenas relacionado en lo educativo docente, cuando debieran estar estrechamente vinculados. Sin embargo, una de las políticas es “transformar las practicas pedagógicas...mediante la interacción constructiva y la creatividad, para que sean sujetos activos de su propio aprendizaje y de la construcción de sus conocimientos” (p. 3), evidenciándose la integración con diversos enfoques teóricos, pedagógicos y curriculares.

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.

En estos documentos oficiales de los años 1999-2008 se presentan aspectos estrechamente relacionados con la Política Educativa del gobierno 1994-1999, cuyos componentes principales del proyecto responderán a las mismas necesidades detectadas en diagnósticos de años recientes, lo que permite inferir que los problemas y las soluciones se mantienen similares y afines, y lo que ha cambiado es la perspectiva ideológica-filosófica con la cual se aborda la situación.

Finalizada esta segunda parte, se realizó el proceso hermenéutico que antecede a la aplicación de la metaherméutica hipercompleja, obteniéndose como resultado un análisis interpretativo de los documentos oficiales, considerando analíticamente la integración de la docencia y la investigación mediante un abordaje hermenéutico, en correspondencia con el logro del primer y segundo objetivo. En esta parte, es interés de la investigadora dejar claro los resultados del análisis de contenido inicial con sus correspondientes síntesis interpretativas de las políticas educativas.

Tercera Parte

MATRIZ DE CONSTRUCCIÓN TEÓRICA

Aplicación

Esta tercera parte presenta el proceso de la metahermenéutica hipercompleja con la ruptura del círculo hermenéutico, aplicando a los resultados o evidencias interpretativas, el continuum hermenéutico hipercomplejo, lo cual generó el **nuevo conocimiento** para la construcción teórica de integración docencia-investigación para la educación primaria venezolana; aporte doctoral.

Propósito: ***Aplicar el nuevo conocimiento producido por la ruptura del círculo hermenéutico.***

HERMENÉUTICA HIPERCOMPLEJA

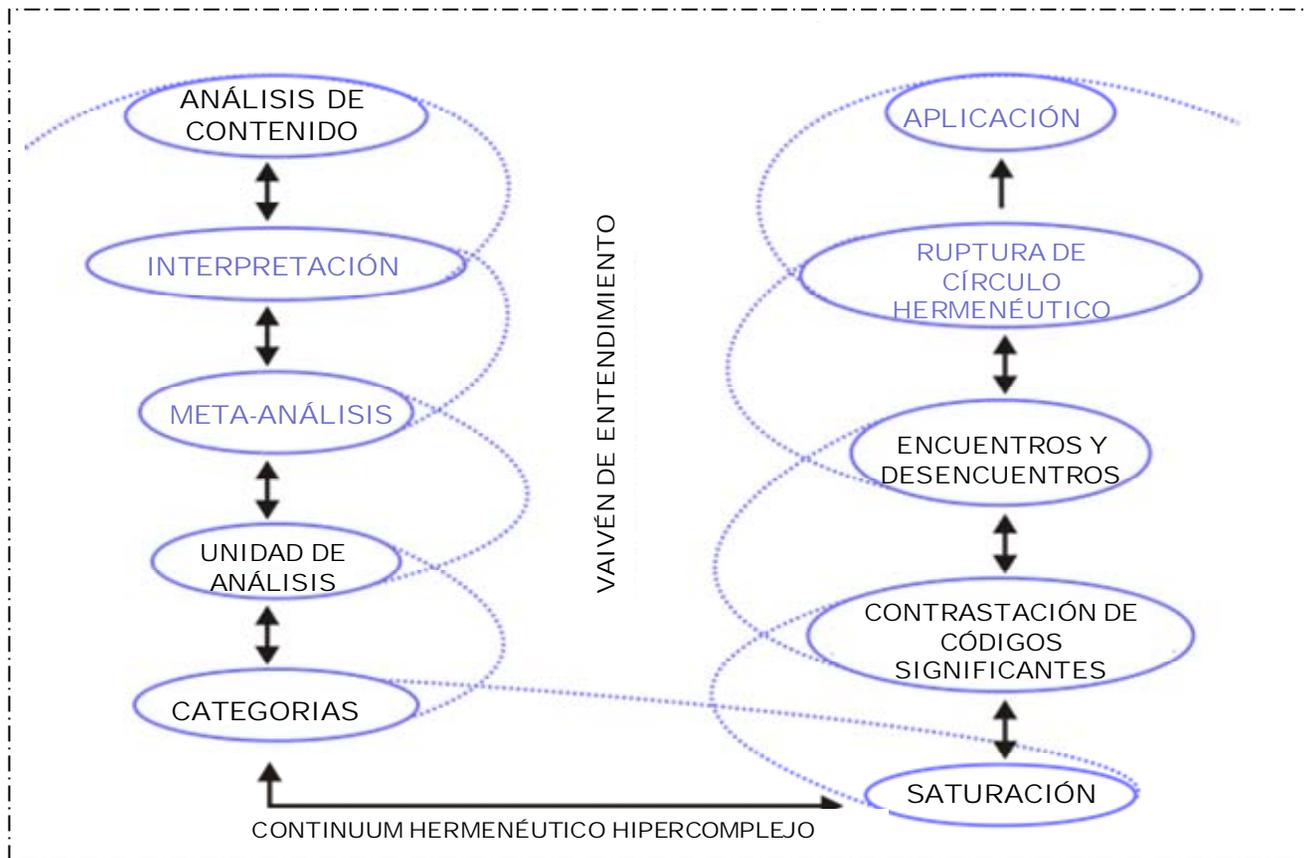
DE LOS RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE CONTENIDO

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 (Gráfico 4).

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. (Cuadro 7)

Gráfico 4

Proceso Metahermenéutico



Fuente: **Sánchez (2009)** Presentación descriptiva del proceso metahermenéutico.

Cuadro 7
Proceso Metahermenéutico

Unidad de Análisis: Integración Docencia e Investigación.

Categoría Docencia contenida en la investigación.					Categoría Investigación contenida en la docencia.
Códigos Significantes	Codificación Analítica Contraste de Códigos				Códigos Significantes
<ul style="list-style-type: none"> ◆ A-1 (...) escuela para la transformación social. ◆ A-2 (...) renovación curricular. ◆ A-3 (...) sistema de formación docente permanente. ◆ A-4 (...) práctica pedagógica que va tomando vicios de praxis. ◆ A-5 (...) considerando todas las bases de la fundamentación curricular. ◆ A-6 (...) ruptura epistemológica tecnocrática instrumental. ◆ A-7 (...) visión totalizadora de la educación. ◆ A-8 (...) acto educativo como hecho holístico partiendo desde la globalización del saber 	<ul style="list-style-type: none"> A-1 A-2 A-3 	<ul style="list-style-type: none"> B-1 B-2 B-3 B-4 B-5 B-6 B-7 B-8 B-9 	<ul style="list-style-type: none"> B-1 B-2 B-3 	<ul style="list-style-type: none"> A-1 A-2 A-3 A-4 A-5 A-6 A-7 A-8 A-9 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ B-1 (...) énfasis en la creatividad tomando en cuenta el potencial creativo de cada ser humano. ◆ B-2 (...) acervo de conocimientos para la transformación social. ◆ B-3 (...) interacción constructiva. ◆ B-4 (...) construcción del saber como una relación de los acervos. ◆ B-5 (...) experiencias y subjetividades dentro de un contexto social escolar. ◆ B-6 (...) Viabilidad al desarrollo de la investigación como construcción del conocimiento escolar ◆ B-7 (...) escuela como espacio de creación de acciones. ◆ B-8 (...) instancia desde donde se define la investigación mediante planes, programas, proyectos y acciones.

Cuadro 7 (continuación...)

Categoría Docencia contenida en la investigación.					Categoría Investigación contenida en la docencia.
Códigos Significantes	Codificación Analítica Contraste de Códigos				Códigos Significantes
<ul style="list-style-type: none"> ◆ A-9 (...) racionalidad comunicativa dialéctica de relación teoría-práctica. ◆ A-10 (...) solo es evidente una relación de vinculación estrecha entre la docencia y la investigación. ◆ A-11 (...) el proceso educativo aún se desvincula del proceso productivo, ya que no se produce el conocimiento requerido en lo educativo para lo productivo. ◆ A-12 (...) construcción de una pedagogía bolivariana, centrada en una pedagogía crítica. ◆ A-13 (...) se conserva una orientación instrumental-cientificista, pero en contraposición, se encuentra soportado por una fuerte corriente constructivista. ◆ A-14 (...) currículo abierto, flexible, contextualizado y centrado en procesos. ◆ A-15 (...) interacción constructiva y el contexto social. ◆ A-16 (...) recontextualización socio-crítica de la pedagogía. Pedagogía Liberadora. 	A-4	B-10 B-11 B-12	B-4	A-10 A-11 A-12	<ul style="list-style-type: none"> ◆ B-9 (...) se refiere una articulación entre educación, capacitación e investigación a través de un enfoque general, presentando discursivamente solo ◆ B-10 (...) relación articulada quedando por entendida la separación entre estas funciones. ◆ B-11 (...) desarrollo científico y humanístico más no para la construcción del conocimiento escolar. ◆ B-12 (...) se mantienen concepciones o visiones diferentes -liberal o emancipadora-. ◆ B-13 (...) siendo opuestas, se complementan por la direccionalidad estratégica del servicio que predomina. ◆ B-14 (...) los problemas y las soluciones se mantienen similares y afines. ◆ B-15 (...) perspectiva ideológica-filosófica con la cual se aborda la situación.
	A-5	B-13 B-14 B-15 B-16	B-5	A-13 A-14 A-15 A-16	
	Producto de la contrastación de códigos significantes y entrecruce de categorías, se develan relaciones de articulación entre la docencia y la investigación, como también claves discursivas que denotan viabilidad política para la integración de ambas funciones en una sola en el desarrollo del micro currículo: visión totalizadora de la docencia y la investigación, ruptura epistemológica tecnocrática instrumental, subjetividad dentro del contexto social escolar, viabilidad al desarrollo de la investigación como construcción del conocimiento escolar, racionalidad comunicativa dialéctica de relación teoría práctica.				

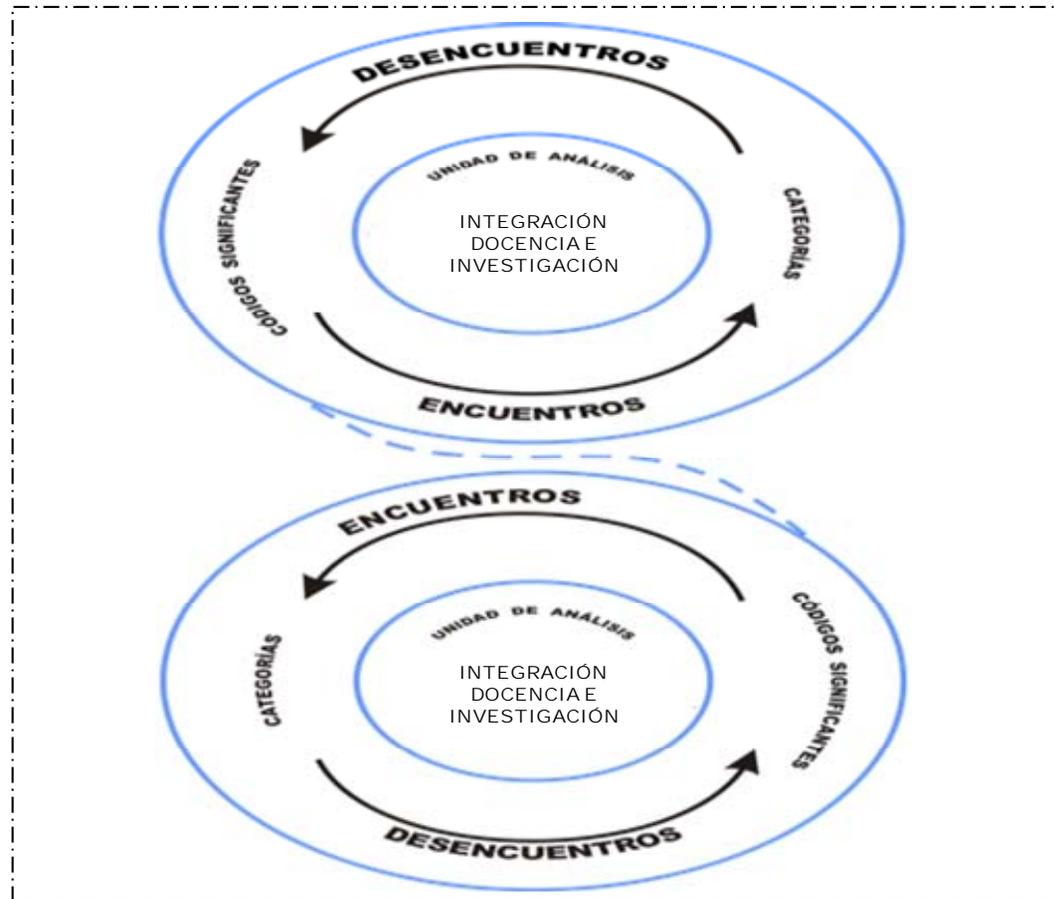
Fuente: **Sánchez (2009)**

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). De esta manera se realizó el entrecruce entre las categorías y códigos significantes en un proceso de volver una y otra vez de las categorías a los códigos significantes y de los códigos significantes a las categorías, teniendo como marco la unidad de análisis Integración Docencia e Investigación, reformulando, verificando conceptos al revés, planteándose nuevas interrogantes, encontrándose nuevos significados; develándose los puntos de encuentros y desencuentros. (Gráfico 5)

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. (Cuadro 7)

En atención a esto deviene claramente que en la medida en que los niveles de análisis se elevaron (proceso hipercomplejo) se produjeron develaciones que sin dejar de considerar el valor ideológico predominante del emisor, dejaron de ser antagónicas plenamente para converger en encuentros de complementariedad concurrente y antagónica sin disyunciones ni parcelamientos (Morin, 1999).

Gráfico 5
Contraste de Códigos Significantes



Fuente: **Sánchez (2009)** Dinámica de entrecruce entre categorías y códigos significantes: encuentros y desencuentros

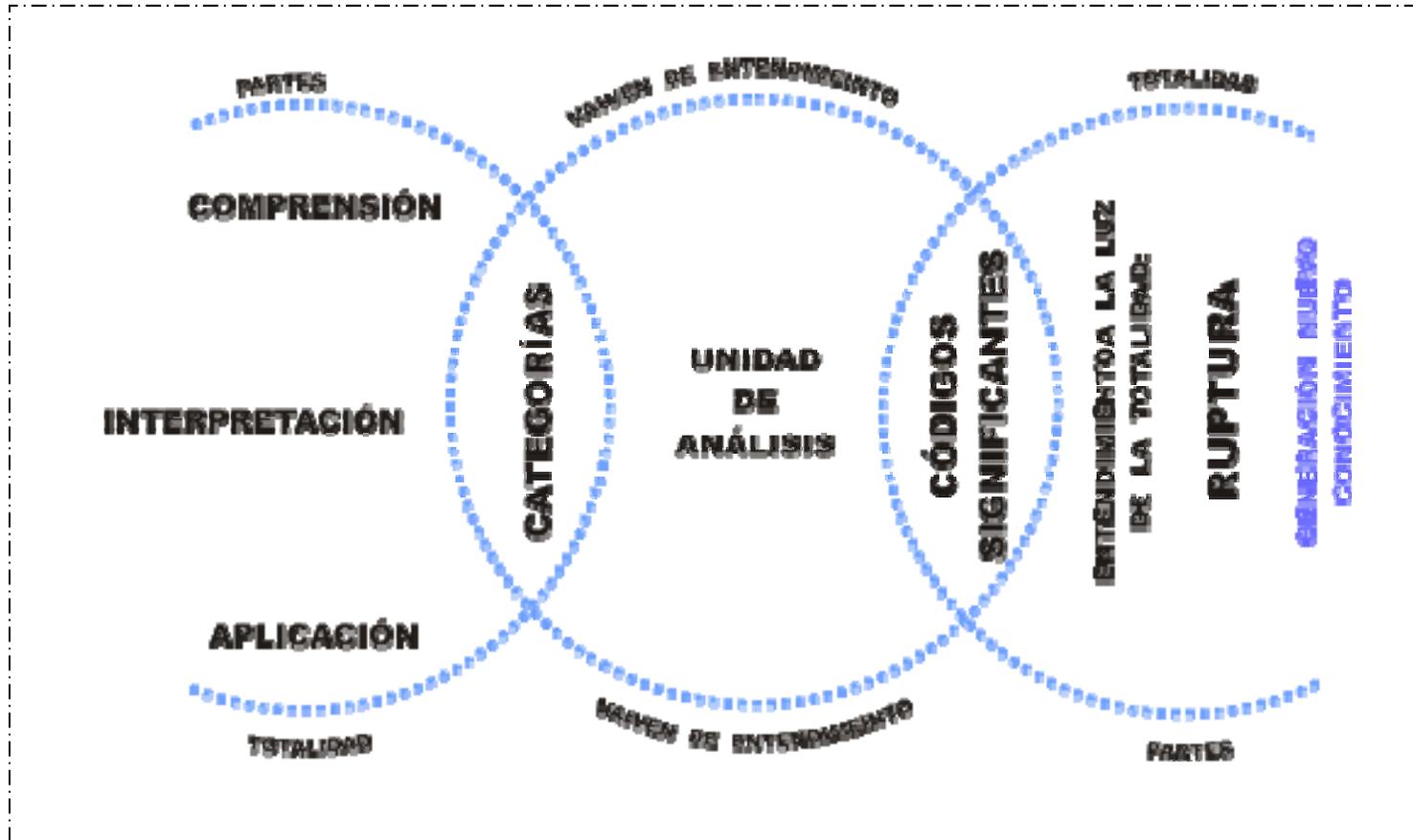
En este sentido, se inicia la ruptura del círculo hermenéutico que ha venido configurando el documento doctoral y que sostenidamente ha mantenido un sistema de interpretación, donde el significado de una parte solamente puede entenderse en el contexto de la totalidad y la totalidad solamente a partir de las partes, donde el significado profundo es revelado bajo el contenido manifiesto.

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, mediante círculos concéntricos que elevan cada vez más la unidad de entendimiento, es decir, el vaivén del entendimiento va de los códigos significantes a las categorías, de las categorías a la unidad de análisis y de éstas a la totalidad del discurso para nuevamente ir a los códigos significantes, en construcción continua del círculo hermenéutico: la comprensión, la interpretación y la aplicación (Gráfico 6).

Es necesario señalar que al producirse este vaivén hologramático de comprender la docencia como praxis pedagógica, analizar la investigación como construcción del conocimiento escolar e interpretar la integración docencia e investigación (subfase de estructuración teórica) se alcanza el entendimiento, parte todo generándose la construcción teórica de integración docencia e investigación, que a efectos del meta-análisis, al igual que en el análisis del contenido inicial (II parte) el trabajo hermenéutico ha sido realizado desde una perspectiva crítica (hermenéutica) considerando que el proceso de interpretación se encuentra limitado y sesgado por

Gráfico 6

Ruptura del Círculo Hermenéutico



Fuente: Sánchez (2009)

fuerzas sociales, políticas y económicas (Habermas 1984). Sin embargo, la contrastación de los códigos significantes develaron tanto en los puntos de encuentro como desencuentros, resignificados que se traducen en consensos y discursos interesantes en la medida que se avanzó en el proceso de meta-análisis, evidenciándose en los códigos significantes términos de relación antagónica pero complementarios para la construcción teórica de la integración docencia e investigación.

Resulta evidente que en ese ir y venir en encuentros y desencuentros discursivos se funda el reconocimiento de la alteridad (Bleicher, 1996) y es en este reconocimiento del otro como diferente donde se encuentra su significado; sin desconocer el valor ideológico predominante del discurso en documentos de la IV y de la V Republica indistintamente, ya que este proceso metahermenéutico no sólo está basado en la afirmación sino también en la negación. Este recorrido metódico condujo a develar que los códigos significantes de desencuentro/negación, implican la posibilidad de afirmación, pero no negando su existencia sino negando sus ideas. Por lo tanto representan una complementariedad antagónica necesaria para la construcción del aporte doctoral desde una perspectiva compleja.

Se debe explicitar que no existe plena coincidencia entre los resultados del análisis de contenido inicial (II parte) y los resultados producto de la aplicación de la hermenéutica hipercompleja, ya que al producirse la síntesis interpretativa como integración del análisis semántico, de tono y de inferencias, se evidenció en la

discursividad normativa la intencionalidad del ente emisor en cuanto a la separación de la docencia y la investigación, sin embargo, al contrastar los códigos significantes se develaron tendencias en el contenido latente, que corresponden más a las concepciones complejas de integración docencia e investigación que a la separación de ambas funciones.

En correspondencia con lo apreciado anteriormente se observó confluencia entre los resultados de la interpretación inicial y el meta-análisis de esos resultados, específicamente por la utilización de términos, frases y vocablos que develaron una complementariedad discursiva que denota afinidad epistemológica y ontológica entre ambos discursos en la construcción del conocimiento escolar, indistintamente de los sesgos ideológicos que permanecen presentes de manera aparente, lo que se constituye en la ruptura del círculo hermenéutico.

En virtud a todo lo planteado, se sostiene que las Políticas Educativas del Estado Venezolano contenidas en los discursos de los documentos analizados desde el año 1995 al 2009, en correspondencia a lo expuesto, abren posibilidades en el ámbito educativo, a la luz del pensamiento moriniano de la complejidad, a una ejecución curricular compleja inter y transdisciplinaria, integrando la docencia y la investigación en una sola función, en particular en la educación primaria del sistema de educación básica, escolaridad de 1° a 6° grado.

Es fundamental acotar que estas posibilidades se vislumbran indistintamente del fundamento ideológico que subyace en los diferentes documentos oficiales emitidos a finales de la IV República (95-99) y durante la V República (99-2008), por lo que consecuentemente se presenta el argumento doctoral generado por este proceso investigativo.

**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.

La Complejidad en la Enseñanza y el Aprendizaje en la Educación Básica

El conocimiento humano es concebido por Morín (1999) como un todo totalizante que es a la vez cultural, espiritual, cerebral y computante, subjetivo y objetivo, asocia recursivamente actividad computante y actividad cogitante inseparable de la acción, lo que conlleva a la elaboración de estrategias para resolver problemas planteados por la incertidumbre y la incompletitud del saber; produce

ideas, discursos, mitos, teoría, dispone del pensamiento de la actividad dialógica, de la consciencia de la actividad reflexiva del espíritu, supone a la vez inherencia, separación y comunicación.

Esta concepción aún es desconocida en los ámbitos educativos, existe en palabras de Morin (1999) “un desconocimiento del conocimiento”, ya que la labor diaria del docente con frecuencia evidencia una práctica repetitiva y mecánica. Esta, desde la perspectiva de los evaluadores y supervisores de la docencia, sería mejor si se aferra lo más estrictamente posible a las pautas escritas. Así, los contenidos, las estrategias y la evaluación de las situaciones de aprendizaje en la educación primaria se convierten en fines en si mismos, buenos para todos los tiempos y circunstancias. En este sentido, Pérez Gómez (2004) plantea que:

...la actividad real del docente a lo largo de su historia es francamente sensible a estas configuraciones rutinarias, automática y reproductiva de sus pensamientos (.). Es una circunstancia común que el profesor fácilmente se inclina a reproducir estrategias que alguna vez utilizó con éxito, y aunque la variabilidad permanente de la vida del aula, las tiene estériles e ineficaces, se confirma en su vigencia en un intento esotérico de moldear la realidad para que quepa en los moldes que utiliza con dominio y seguridad... (p.86)

Con fundamento en los resultados del proceso investigativo realizado la investigadora considera que este “desconocimiento del conocimiento”, es lo que hace que el docente sea sensible a aferrarse a la utilización de metodologías rígidas tradicionales, la construcción de conocimiento esté sujeta a lo que ya se conoce y a

la búsqueda de respuestas que ya existen, es decir; la enseñanza es una simple transmisión de un conocimiento supuestamente absoluto y verdadero.

Se evidencia, entonces, que la enseñanza sigue atrapada en una concepción educativa tradicional que está condicionada por la concepción positivista de la educación y de la sociedad, en la que se imponen teorías y metodologías que predeterminan la realidad contextual y la forma como abordarla; concepciones que subyacen tanto en lo epistemológico y teórico como en lo didáctico del proceso.

Esta visión reduccionista entra en franca oposición con la concepción moriniana en la cual se afirma que el conocimiento supone a la vez cierre y apertura del sistema cognitivo, debido a que muy a pesar de que el cerebro se desarrolla en el interior de la caja craneana (cierre) puede observar y controlar el mundo exterior, pues se comunica intensamente con ese entorno del cual se encuentra separado.

De este modo, cierre y apertura cerebrales están unidos siendo el conocimiento humano el más cerrado posible puesto que el mundo exterior sólo le llega en forma de traducciones por palabras, ideas, representaciones y teorías. Pero, al mismo tiempo es el más abierto posible ante todas las cosas de este mundo y ante este mismo mundo, no sólo por lo que le abre: curiosidades, verificaciones, comunicaciones, sino también por lo que le cierra, es decir, el lenguaje, las ideas, las teorías. El conocimiento humano es abierto en lo que le cierra y cerrado en lo que le abre.

En oposición a esto, a través del currículo, se legitima la razón técnica como vehículo de la ideología instrumentalista, empirista y positivista; postulados que se han constituido en el fundamento de la ideología economicista actual, con sus principios acerca de la visión objetiva y abstracta de la realidad, la aplicación de las metodologías de las ciencias naturales como las únicamente válidas para el estudio de lo humano y social, y la razón técnica e instrumental de lo educativo.

Como resultado, la construcción del conocimiento escolar tiene un papel instrumental en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación primaria con tendencia a explicar desde un punto de vista técnico fragmentado todo lo social y educativo y la función educativa del Estado debe someterse a las necesidades de un sistema integrado y totalizante, perfectamente articulado en todas sus instancias.

Es conveniente precisar que la docencia debe pasar a ser el centro, el sujeto de una reflexión intencionada y deliberada, donde valores, creencias e intereses surgen de la subconciencia individual y colectiva, pudiéndose analizar críticamente el conocimiento existente para ser re-construido en el contexto y a la luz de la actividad pedagógica, apoyada en valores. Así, la reconstrucción del conocimiento es vivenciada en las escuelas como un proceso que pretende conectar modos de conocer con lo práctico.

Estas afirmaciones conllevan a enfatizar por parte de la investigadora que es urgente revertir la cultura en las formas de producción y distribución del

conocimiento en el ámbito educativo, por lo que hay que fomentar una nueva cultura de investigación permanente en los docentes desde los niveles iniciales, específicamente en la educación primaria, pero para poder hablar de la existencia de una nueva cultura tienen que abrirse ventanas que orienten un nuevo transitar, una nueva forma de entender la investigación y el conocimiento científico en educación.

En éste intento conviene hacer algunos señalamientos. Boister (2003) citado por Hopkins (2005) afirma que existe un desfase de incompatibilidades de las perspectivas que asume tanto el investigador como el enseñante, en otras palabras, la manera como los maestros piensan en su trabajo tiene mucho que ver cómo los investigadores piensan, desde fuera, la actividad de enseñanza.

Dentro de la misma línea, Sacristán (2005) sostiene que las necesidades de investigación de los especialistas no coinciden con la de los docentes ni con la de los administradores porque observan la educación, no desde las necesidades de ésta sino desde las necesidades de las disciplinas y especialidades, las cuales hacen inclinar su interés sobre determinados temas de investigación parcelados unos de otros.

La poca utilidad de los resultados y el ritual metodológico que subyace en la mayoría de las investigaciones educativas han generado una situación casi de indiferencia por parte del docente ante sus posibles aportes. El propio diseño o enfoque en el estudio de relaciones causales entre variables bien delimitadas y la generalización de los resultados con base en el estudio de muestras hace que las

situaciones particulares de clase, en toda su complejidad, no siempre se vean reflejadas en esos experimentos; por otra parte, el dominio de recursos metodológicos y técnicas estadísticas elaboradas, en sí mismo, excluye la posible participación de no versados en este tipo de técnicas.

Por todo esto, hoy no se entiende la ciencia como un saber establecido, absoluto, verdadero, empírico, ahistórico, aproblemático, algorítmico, infalible, elitista, descontextualizado, acumulativo y lineal. El saber científico es una creación idealizada, cuyo parámetro no es el ser verdadero y que por tanto nada tiene que ver con el conocimiento empírico y del sentido común. Las ciencias, ya sean las físicas o sociales, no pueden enseñarse como verdades establecidas que tienen que suplantar dictatorialmente los saberes de los estudiantes.

Estas concepciones sobre la ciencia, hoy trasnochadas pero dominantes todavía en los docentes y aun dentro de la educación, constituyen una camisa de fuerza para poder construir conocimiento en el aula ya que fijan modelos didácticos que obstaculizan este proceso. Una concepción de la ciencia empirista, inductivista, verdadera tanto en la mente de los docentes como de los discentes, lleva a ejercer una enseñanza transmisiva, no reflexiva, irrespetuosa, inútil en su verdadero significado.

Por ello se debe hacer consciente la integración docencia-investigación. Esta integración es básica para poder aprender y enseñar significativamente, construyendo conocimiento en los espacios de aprendizaje. No se puede hacer investigación de los

procesos enseñanza y aprendizaje, si no es en el aula. En otras palabras, no se pueden encontrar soluciones viables y concebir problemas reales y heurísticos sino en la praxis pedagógica; no se pueden crear hipótesis fértiles sin un conocimiento concreto-cotidiano de las aulas, no se pueden validar dichas soluciones si no es en el trabajo con los discentes, considerando el entorno y la constitución del aparato cognitivo.

Tal como se observa en el contexto educativo venezolano, se siente la necesidad de generar teoría que mejore el desempeño docente en las aulas, que esa praxis pedagógica diaria verdaderamente apunte hacia la formación del hombre que se requiere, que se necesita, bajo una visión de lo multidimensional y lo complejo, tal como lo señala Morin (1999) “las unidades complejas como el ser humano... son multidimensionales...y el conocimiento pertinente debe reconocer esta multidimensionalidad.” (p. 15).

De este planteamiento se infiere la necesidad de crear un encuentro sinérgico entre la docencia y la investigación, mediante una intervención pedagógica investigativa basada en una dinámica no lineal, de conflicto cognitivo-heurístico y de relación aprendizaje cotidiano-escolarizado para la construcción del conocimiento, de manera tal que lo global (relaciones entre el todo y las partes) asegure que la docencia contenga cada una de las partes de la investigación y la investigación cada una de las partes de la docencia.

Interrogantes problematizadoras (en docencia) serán planteadas por el docente, en el contacto con la escuela, con el aula, con los discentes y su contexto, las cuales serán respondidas inventando (investigación) soluciones posibles, entonces, se convierten los procesos enseñanza y aprendizaje en un único proceso de análisis, invención, creación, descubrimiento, donde se conjugan la docencia y la investigación considerándolas integradas en una sola función bajo una relación hologramática, donde una se encuentra contenida en la otra y donde lo simplificante de una función determina la complejidad de la otra.

Por consiguiente, mediante este holos, el conocimiento alcanza la multidimensionalidad a través de la transdisciplinariedad (expresión de las disciplinas en relación a una totalidad y no parceladamente) evitando “los tabicamientos disciplinares” que conllevan a la fractura del conocimiento o patología del saber en un todo integrado (Morin, 2001).

Estas reflexiones son necesariamente punto de partida para la discusión y el debate sobre las formas de producción, distribución y socialización del conocimiento, las cuales se encuentran totalmente separadas de los procesos creativos de cada ser en los espacios de aprendizaje en la educación básica venezolana, siendo aspectos que deben tomarse en cuenta en todo intento que se realice para producir conocimiento dentro de un sistema escolarizado.

En acuerdo a que el conocimiento se diversifica y se multiplica, lógicamente su construcción contiene su diversidad y multiplicidad, por lo que en la construcción del conocimiento escolarizado en la educación primaria hay que partir de acuerdo a la perspectiva de Morin, que todo conocimiento contiene para su construcción: primero, una competencia (aptitud para producir conocimientos); segundo, una actividad cognitiva (cognición) que se efectúa en función de esta competencia, y tercero, un saber (resultante de estas actividades), sin dejar de tener muy presente en palabras del mismo autor "la crisis de fundamentos" que acompaña al conocimiento contemporáneo, permitiendo concebirlo como un "OBJETO" único y particular que requiere tomar en consideración diversas ciencias.

Estas competencias y actividades cognitivas humanas necesitan, por parte del docente mediador-facilitador, el conocimiento del aparato cognitivo cerebral, sin dejar escapar que es una máquina hipercompleja bio-psíquico-química que necesita de un individuo (discente) que está en el seno de una cultura contextual que le permita desarrollar sus aptitudes cognitivas humanas, elaborando y organizando su conocimiento mediante el uso de los medios culturales contextuales de que dispone.

También, se hace necesario que se conceptualice la construcción del conocimiento en las aulas de la educación primaria venezolana, como un evento cognitivo que requiere la conjunción de procesos energéticos, eléctricos, químicos, fisiológicos, cerebrales, existenciales, psicológicos, culturales, lingüísticos, lógicos, ideales, individuales, colectivos, personales, transpersonales e impersonales que se

engranan los unos a los otros.

En este sentido, se estará reconociendo el proceso hologramático que está implícito en la construcción del conocimiento, para saber identificar el todo en las partes y las partes en el todo, de lo contrario se estaría fragmentando, parcelando, aislando aspectos fundamentales del fenómeno estudiado que no pueden ser entendidos aisladamente. Esto sucede con frecuencia en las aulas de clase donde se pretende estudiar el aprendizaje escolar aislado del contexto cotidiano del niño y de la interacción que continuamente se mantiene en ambos, mediante una retroacción de ese todo que es el contexto y los espacios de aprendizaje que son parte de ese todo.

A los efectos de este proceso hologramático, esa dialógica recursiva parte-todo, si no es reconocida y a la vez entendida plenamente por el docente investigador, estará sesgando bajo un pensamiento reduccionista el proceso de integración docencia e investigación, por lo que, en la praxis pedagógica-investigativa, hay que tomar en consideración que la dialógica comprensión/explicación contribuiría a abordar y actuar desde lo complejo, sin parcelamientos, para generar, tal como lo plantea Morín, "un bucle constructivo de conocimiento", en los procesos de enseñanza y aprendizaje en permanente creación en los espacios de aprendizaje de la educación primaria venezolana.

La Complejidad en el Desencuentro de la Docencia e Investigación. La Docencia: una Función Receptora de Lineamientos y Directrices Subordinada a los Niveles de Mando.

El desencuentro de la docencia y la investigación es conformado cuando la investigación es convertida solamente en un requisito impuesto académicamente para optar a un título de pre o postgrado; es decir, desde las políticas educativas establecidas operacionalizadas en el mismo currículo oficial, se parcelan en dos funciones: docencia e investigación. Existe, entonces, la necesidad de complejizar factores determinantes y elementos clave que mantienen a la docencia y a la investigación secuestradas bajo un modelo dominante de concebir lo docente, el conocimiento científico y la ciencia, a pesar de los nuevos enfoques teóricos, metodológicos y epistemológicos.

Además, es necesario abordar la docencia mediante la praxis pedagógica de los docentes en su quehacer cotidiano, para lo cual se interroga cada uno de los elementos claves que la conforman, que según criterio de la investigadora son los siguientes: el docente, el discente y las políticas. En cuanto al docente y discente se consideran sus intereses, necesidades, valores, costumbres e ideología, la relación docente/discentes, discentes/docentes, discentes/discentes. De igual manera, en cuanto a las políticas educativas se consideran: la formación inicial, (formación capacitación y actualización permanente) de los docentes, formulación, administración y ejecución de los currículos oficiales y el perfil del egresado.

Es necesario considerar que la docencia ha sido objeto de análisis desde múltiples y variados ángulos por estudiosos y especialistas de diversas disciplinas. Se han aportado valiosos conocimientos que han permitido comprender sus antecedentes y transformaciones, así como desarrollos, posibilidades actuales y futuras a la luz de las nuevas concepciones sobre el quehacer educativo. Sin embargo, es bastante preocupante que se encuentre una situación de sequía en cuanto a investigaciones con sus consecuentes resultados o generación de propuestas realizadas por los docentes en su hacer cotidiano, como producto de su praxis pedagógica.

Este hecho pone de manifiesto al docente como simple aplicador/transmisor de conocimientos producidos por otros (sin contacto cotidiano con discentes en el aula) como sujeto neocolonizado, y a la docencia en una situación de relativa inferioridad con respecto a otras profesiones ante la sociedad, generándose una imagen de cierto desprestigio y desdén, donde el único requisito para ejercerla es saber un poco más que los discentes.

Al respecto se refiere, a manera de ilustración, una investigación realizada por Bigott (1975) cuyo cometido fundamental fue detectar, a través de evidencias empíricas, indicios suficientes que sirvieron para sostener las hipótesis del maestro como reproductor de modelos neocolonizadores. Para tal fin, Bigott realizó un total de 647 entrevistas a maestros de los estados Mérida, Miranda y Distrito Federal, además de analizar tanto los textos escolares como los programas del área de ciencias sociales y lenguaje que estaban vigentes para la época.

Los resultados arrojados por esta investigación dan los elementos suficientes para advertir la presencia de un proceso neocolonizador constante que se traduce, en primer lugar, en la manera como el maestro piensa y entiende su entorno compuesto por la escuela, la comunidad y el país, haciendo un ser neutralizado, justificador y reproductor de una visión no problematizada de su contexto social de vida, y en segundo término, la vehiculación diaria y permanente en el acto pedagógico de esa visión deformada de la realidad.

Para el citado autor lo cual es compartido plenamente con la investigadora, la única alternativa que puede conducir a frenar este proceso colonizador tiene que ver con la autoconciencia del maestro de su condición de neocolonizado, a través de mecanismos permanentes de investigación "...que genere en él un proceso de comprensión de la realidad..." (Bigott, 1975:88) y de participación en las luchas sociales tendientes a producir cambios radicales a nivel social.

La integración de la docencia y la investigación traerán como consecuencia el desarrollo de una pedagogía de la descolonización. Es, entonces, esta integración la base para el desarrollo de una pedagogía de la descolonización, ya que el docente al no investigar permanentemente se hace un ser constantemente sujeto a los procesos de neocolonización ideológica a la vez que le ocasiona una minusvalía profesional.

En este mismo orden de ideas, cabe considerar que transcurridas tres décadas, en la actualidad, de acuerdo a los resultados del diagnóstico realizado para la

elaboración del Plan Estratégico Sector Educación (2007) y otros documentos emanados de organismos oficiales y no gubernamentales. El docente sigue colonizado centrándose en la reproducción del modelo positivista, tecno-instrumental, bajo una visión reduccionista de la realidad en la cual se encuentra. Es decir, sigue atrapado en el modelo vertical y centralizado que opera en las instituciones educativas.

Este modelo vertical y centralizado de toma de decisiones ha traído como consecuencia natural que la docencia sea concebida como un mero acto de implementación de las mismas. La idea entonces, consiste en darle instrucciones de la manera más precisa posible e implementar una red de supervisión y evaluación (planes de clase, evaluación, supervisiones directas, etc.) lo más eficaz posible. Lo importante es que funcione el engranaje.

Es indudable que esta organización vertical de las funciones y de las tareas trae consecuencias en cuanto al papel que se le ha asignado al docente. Su labor pareciera reducirse a la transmisión de conocimientos y, en todo caso, la de poner en práctica pautas y estrategias elaboradas por otros. En este sentido, Elliot y Ebbu (1984) señalan que:

...el modelo de aplicación de conocimientos facilita el control jerárquico de las actividades de los docentes. Los investigadores producen el conocimiento, los entes de formación de personal los convierte en normas técnicas y habilidades, y los directores escolares en línea controlan su aplicación al nivel de las aulas...(p.58).

Cuando Elliot y Ebbut señalan el modelo de aplicación de conocimientos, se están refiriendo a que los docentes se desempeñan como técnicos que orientan su práctica profesional, no sobre las bases de su propia reflexión, sino guiados por prescripciones elaboradas por entes externos a su entorno inmediato (la escuela, aula de clase, etc.).

Éstos no son más que prescripciones producto del conocimiento generado por una elite de investigadores, asentados académica y hasta geográficamente lejos de la actividad cotidiana en las escuelas y demás centros de enseñanza. Este hecho, producto de una concepción que separa jerárquicamente la investigación y la docencia, ha constituido un freno para el desarrollo profesional de los docentes.

Debido a lo anterior, a pesar de la innegable variedad y gran cantidad de investigaciones acerca del hecho educativo que se han realizado, han tenido poca incidencia sobre la práctica educativa en las escuelas. Sacristán (1985) señala que:

Ese cuerpo científico y voluminoso elaborado desde las ciencias y disciplinas que tratan el hecho educativo, en muchos casos, posee validez discutible, ya que...contrasta con unos usos rutinarios en las prácticas de la enseñanza..., estando estos usos más acordes con una tradición experiencial de los docentes que fundamentados en un cuerpo de conocimientos actualizados sobre la vida de las aulas. (p.14)

Por otra parte, los niveles de autonomía en el ejercicio investigativo, tanto funcional como de juicio en el docente, están muy limitados, sin embargo, en los

últimos años se ha observado incremento en estos niveles, por lo que Carr y Kemmis (1986) plantean que es en el aspecto referido a la autonomía donde haya su limitación más seria la profesionalidad investigativa de los docentes, sin negar que eventualmente puedan emitir juicios autónomos en el discurso de la actividad cotidiana de la clase, es más, aseguran que efectivamente lo hacen. Sin embargo, que definiría más contundentemente la falta de autonomía que el escaso control que sobre el contexto organizativo e investigativo tiene él mismo.

Se sostiene, con Andraca (2005), que la investigación en los docentes está afectada por la manera como se toman las decisiones en el ámbito educativo. Siendo la educación hoy en día una actividad preponderantemente oficial, los docentes configuran una suerte de funcionario público que se debe regir por las políticas, lineamientos y directrices estatales con respecto a la educación. El control del Estado en esa área tan prioritaria constriñe toda posibilidad de apartarse de la política que, por razones de Estado y por conveniencia pública, es impuesta verticalmente desde las oficinas encargadas de implementarlas, el docente poco participa en la toma de decisiones que afectan su propio trabajo.

Igualmente, desde los niveles más altos de las autoridades educativas, emanan lineamientos y directrices a los cuales todo el aparato escolar debe ajustarse. Las escuelas deben ajustar sus programaciones a estas directrices, de lo que se desprende que el cuerpo directivo someterá al docente de aula (último eslabón de la cadena de mando), a tales lineamientos.

Los programas, los contenidos, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, entre otros, les vienen al docente ya dados, de él se aspira tenga los conocimientos suficientes para ponerlos en práctica. Si en algún momento el docente de aula es convocado a los organismos jerárquicos no es precisamente para escuchar su opinión profesional, sino para enterarse y recibir entrenamiento sobre la mejor manera de implementar esas políticas, para garantizar que funcione el engranaje. La presencia de los supervisores zonales, los directores, jefes de departamento, entre otros, es para estar vigilantes sobre cualquier acto creativo o de innovación pedagógica que altere de manera significativa lo pautado desde entes ministeriales donde se toman las decisiones.

Integración Docencia e Investigación: Un Proceso de Innovación Didáctica en la Escolaridad de Primero a Sexto Grado.

Para que la integración docencia e investigación pueda viabilizarse durante la ejecución del microcurrículo en la escolaridad de 1° a 6° grado, es necesario que la misma se fundamente en procesos de innovación didáctica donde más que considerar que la didáctica tiene como objeto específico la técnica de la enseñanza, debe ser vista bajo una concepción compleja que integre: enseñanza, aprendizaje e investigación; dejando a un lado la comunicación hegemónica y magistral del docente como único y gran saber, las metodologías rígidas, lineales y el desarrollo de contenidos con topes pre-establecidos, para no continuar llenando de información al discente (memorizando sin comprender, repitiendo sin entender) cuyo resultado es no

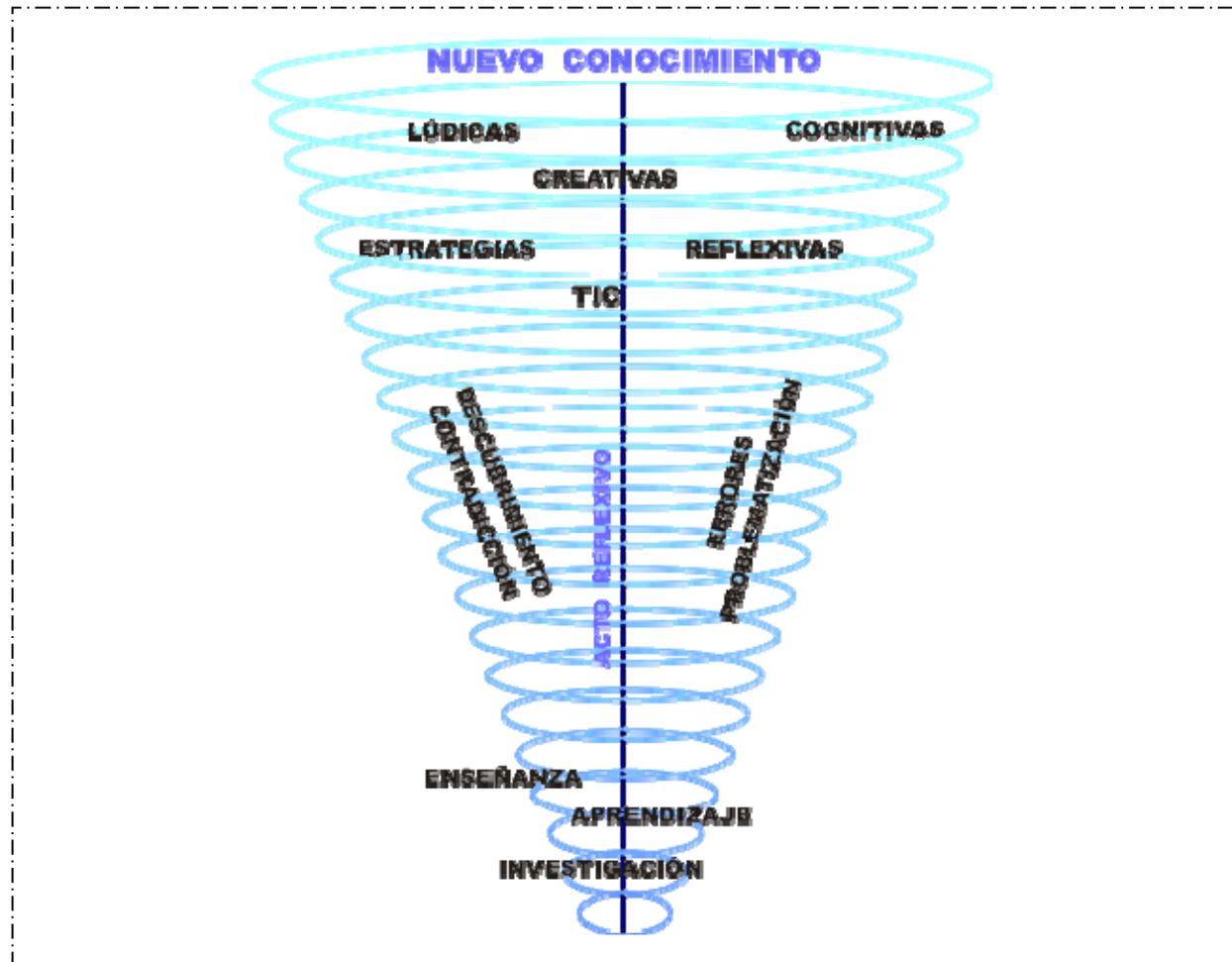
saber aplicar lo supuestamente aprendido.

Esta innovación didáctica, considera la investigadora, debe darse en un espiralado constante, mediante procesos abiertos y circulares centrados en un acto reflexivo para enseñar, aprender y producir nuevo conocimiento; donde enseñando y aprendiendo se investigue, problematizando y generando dudas planteándose una situación de aprendizaje más abierta y creativa en la búsqueda de ir mas alla de las respuestas ya dadas y del saber establecido en los contenidos curriculares; todo esto en oposición al verbalismo y abuso de la memorización típico de los modelos tradicionales; de tal manera que se debe ir a la búsqueda de la comprensión reflexiva y la creatividad, mediante el descubrimiento y la experimentación como nuevas formas de enseñar y aprender.

En este espiralado didáctico las contradicciones y errores que existan deben considerarse como propias del proceso de construcción, en búsqueda de las vías de solución para que el discente se convierta en un sujeto activo de su propio conocimiento, que simultáneamente a la adquisición del mismo desarrolle un sistema de capacidades y hábitos para la actividad investigativa, intelectual, creadora y no reproductiva. De esta manera se enseña al discente a aprender, desarrollando su capacidad de trabajo independiente y el pensamiento científico en la revelación de soluciones de problemas. (Gráfico 7 y 8).

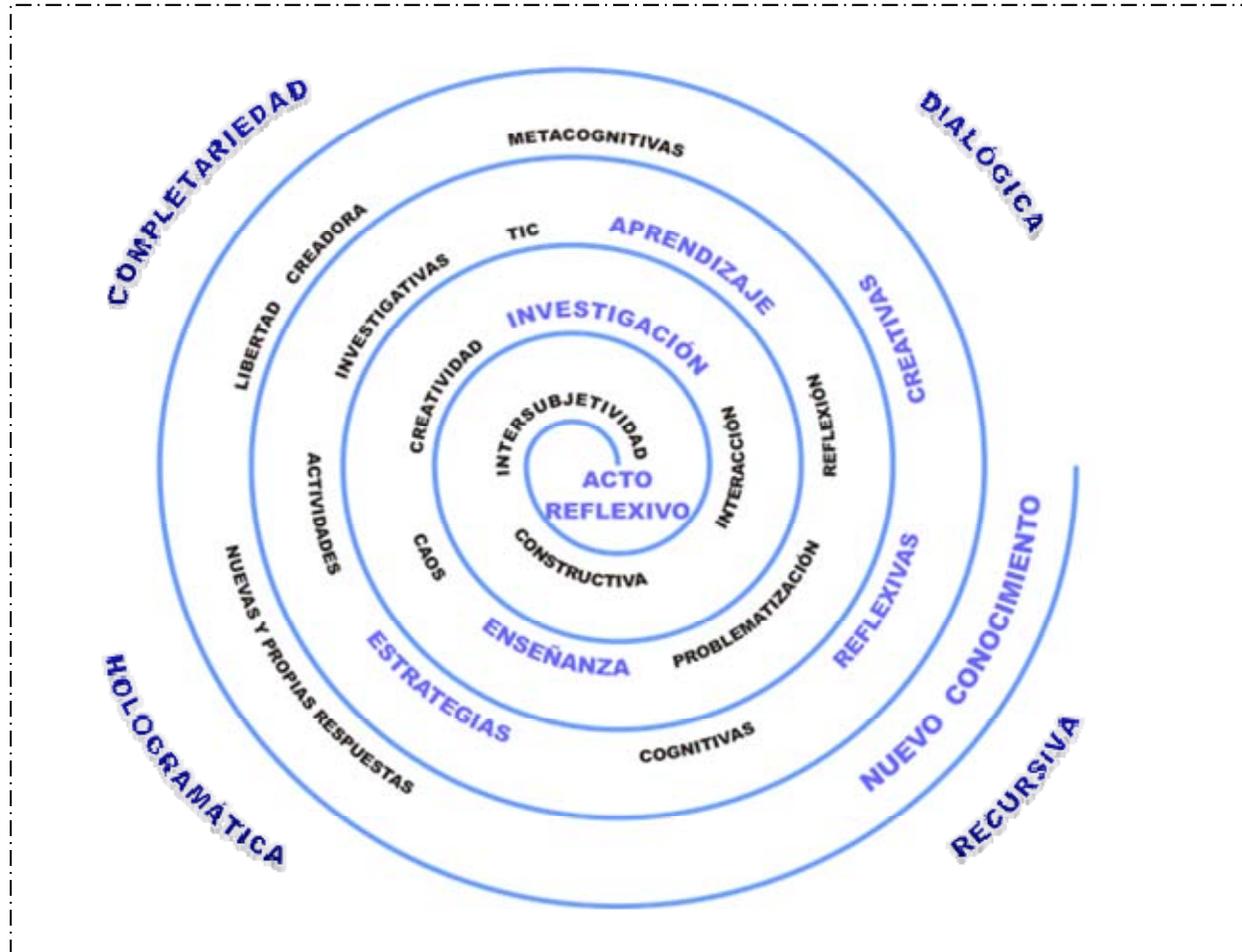
Gráfico 7

Espiralado de Innovación Didáctica



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

Gráfico 8
Espiralado Didáctico



Fuente: **Sánchez (2009)** Concatenación circular en la construcción del conocimiento escolar

La didáctica en el proceso de integración docencia e investigación supone un repensar de las metodologías de enseñanza que deben basarse en el aprendizaje creador y no reproductor, abriendo espacios a las actividades didácticas con variedad de caminos heurísticos y de diversidad de sentidos, mediante un trabajo en conjunto docente-discente entre caos y creatividad, entre teoría y práctica, entre docencia e investigación.

En este sentido, los contenidos de los programas curriculares solo serán una guía de ejecución didáctica y orientadores de procesos creativos-activos en la construcción del conocimiento escolar, mediante un encuentro intersubjetivo de enseñanza y aprendizaje donde semejante condición de intersubjetividad permite entender estos procesos como dialécticos, de múltiples acciones comunicativas contextualizadas y concertadas en un entendimiento común entre discente y docente.

Cabe agregar que estos procesos requieren ser vistos en un todo interactivo, reflexivo y complejo en el que intervienen factores psicológicos, sociales, culturales, políticos, pedagógicos, ideológicos, científicos y éticos, trascendiendo de la visión meramente psicológica del aprender a aprender centrada en el discente y sus procesos cognitivos, para dar paso a una visión integral y global del proceso que no minimice los factores culturales, políticos y sociales.

Se debe reconocer en estos procesos su carácter imprevisible singular, humano, social, dialéctico, complejo y contradictorio de interacción recursiva dialógica y

holográfica en la cual el docente crea las situaciones para facilitar el aprendizaje y el discente participa y desarrolla plenamente sus potenciales actuando y pensando en libertad creadora. De esta manera, cada uno aporta su propia comprensión subjetiva, pasando por coincidencias, diferencias, acuerdos y desacuerdos hasta llegar a un consenso, para construir conocimiento. Esta generación de nuevo conocimiento estaría en el marco de una construcción con base en las experiencias del mundo circundante sustentado en un proceso de convivencia social.

Por todo lo dicho, la investigadora sostiene que los contenidos son vistos desde una perspectiva epistemológica relativista, por lo que no representan verdades absolutas y objetivas sino conocimientos que pueden problematizarse para ir mas allá de lo ya conocido, es decir, de respuestas dadas de antemano para ir construyendo, negociando y creando en una interacción constructiva y consensuada, nuevas y propias respuestas que pueden constituirse como un valor agregado.

Integrar la docencia y la investigación significa viabilizar el cambio epistemológico esperado. Esta sinergia, donde la docencia esté contenida en la investigación y la investigación en la docencia, integradas en una sola función, se traduce en que los procesos de enseñanza y aprendizaje deben planificarse y ejecutarse bajo un eje investigativo, donde el docente pase de su condición de operario de un currículo a generador de teorías que lo conduzcan a la reconstrucción de su quehacer pedagógico para mejorar su desempeño docente, ya que una docencia aislada de la investigación se convierte en un trabajo repetitivo mecanizado centrado

en un currículo preestablecido.

Todo esto implica comprender que la investigación en sinergia con la docencia representará en el aula un sistema creativo que asimilará los imprevistos de la comunicación humana y que, incluso, utilizará estos imprevistos como elementos de significación que, en momentos informales que surgen durante la comunicación, serán relevantes para la producción del conocimiento escolar. La consideración de la interacción en este proceso otorga valor especial a los diálogos que en el aula se desarrollen y en los cuales los sujetos se implican emocionalmente y comprometen su reflexión para generar información de gran significado para el nuevo conocimiento.

En razón a esto, es necesario impregnar de vida cotidiana las disciplinas curriculares y dejar las puertas abiertas en los espacios de aprendizaje al momento creador, que implique que tanto discentes como docentes vayan más allá del currículo establecido partiendo de un punto sinérgico entre docencia e investigación, sin que ello implique, en absoluto, desconocer las elaboraciones teóricas imprescindibles para el avance del conocimiento.

Una de las grandes omisiones de la enseñanza y el aprendizaje ha consistido en cultivar básicamente un solo hemisferio cerebral: el izquierdo, y sus funciones racionales conscientes, descuidando la intuición y las funciones holistas y gestálticas del hemisferio derecho e, igualmente, marginando el componente emotivo y afectivo y su importancia en el contexto escolar. Así, mientras en un nivel se lleva una

existencia que parece racional y cuerda, en otro se vive una existencia rabiosa, competitiva, miedosa y destructiva. La armonía entre los dos hemisferios, su equilibrio y sabia orquestación deberá ser centro de atención para la viabilidad de este argumento doctoral.

Sin embargo, conviene señalar que la formación del pensamiento crítico y el desarrollo de la creatividad son los objetivos más frecuentes en los planes de estudio a todo nivel académico y que estos objetivos son, paradójicamente, los menos cultivados en forma expresa. Es por ello que para la promoción y cultivo del talento creador, se deben utilizar estrategias creativas en las aulas escolares para que produzcan el efecto de conllevar a los estudiantes a mirar hacia sus adentros, a consultar sus propias intuiciones y sabiduría, a replantearse la situación, a volver a considerar sus planes y a pensar nuevas posibilidades de solución. En todo esto hay una convicción: que la información para la respuesta y solución adecuada de los problemas está, por lo menos en gran parte, dentro de nosotros mismos y que allí hay que buscarla.

En los últimos tiempos se ha discutido frecuentemente el nivel de asfixia y sofocación de la creatividad y la esterilidad intelectual que produce en los medios académicos, la imposición de una normativa metodológica que todo lo reduce a caminar por donde ya se caminó, a explorar como antes se exploró, a pensar como antes se pensó y, en resumidas cuentas, a no hacer nada que antes no se haya hecho, cortándoles de esta manera las alas y el vuelo a la mejor imaginación creadora y al

pensamiento más original y productivo.

Es necesario hacer notar que para la sinergia docencia e investigación es importante propiciar el estudio de la creatividad, como parte fundamental de la educación integral del discente en la educación primaria, incrementando su capacidad para descubrir relaciones nuevas, que posibiliten su desarrollo humano y lo capaciten para la participación activa en el esfuerzo transformador de la sociedad y en el mejoramiento de la calidad de vida, en sintonía con el espíritu de los tiempos y en concordancia con los valores universales fundamentales del hombre. Por tal motivo, es preciso destacar que el estudio de los procesos de la mente, de la conciencia, especialmente del proceso creador, es un preferencial en la innovación didáctica para la integración docencia e investigación.

De acuerdo con la información disponible actualmente, producto de las investigaciones realizadas en el campo de la neurociencia, se concluye que la misma ofrece un aporte valioso para la integración docencia e investigación, y en consecuencia, debe ser incorporada por los docentes como un marco de apoyo conceptual y práctico para enfrentar, con éxito, este reto.

Hay que reconocer que es necesaria la apertura y flexibilidad metodológica desarrollando ambos hemisferios, para que se genere un conocimiento en el aula más allá de los alcances de los contenidos curriculares establecidos, pues se requiere de la invención para que ocurra un cambio en el pensamiento didáctico dominante. Esto se

hará evidente al establecer la integración docencia e investigación, en un contexto de relaciones interactivas docentes y discentes basadas en una dialéctica intersubjetiva, donde cada uno aporta su propia comprensión intersubjetiva, permitiendo la apropiación del conocimiento..

El argumento de integración docencia e investigación está caracterizado por espacios de aprendizaje deslocalizados en sustitución de las aulas lineales; donde las actividades didácticas son concebidas como un puente cognitivo para la construcción del nuevo conocimiento, en ausencia de metodologías rígidas y secuenciales, con encasillamientos que cercenan la creatividad.

El espiralado didáctico mencionado se estructura en tres ejes sinérgicos y dinamizadores: eje enseñanza, eje aprendizaje y eje investigación los cuales se mantienen en una función sinérgica mediante una concatenación de circularidad y de complementariedad dialógica, recursiva y hologramática (Morin, 1999), donde el eje enseñanza se describe como una intervención mediada que genera conflicto cognitivo para incentivar la curiosidad intelectual del estudiante, planteando interrogantes que induzcan a la duda y problematización del conocimiento adquirido y establecido, orientada a la construcción de aprendizajes significativos y a la adopción de una mentalidad científica.

Por tanto, el eje aprendizaje es visto como un proceso metacognitivo que implica la resolución de situaciones mediante la construcción, desconstrucción y

reconstrucción de significados que dan lugar a nuevos significados y sentidos, donde el error no es punitivo sino constructivo, formando parte del mismo proceso de construcción del nuevo conocimiento y caracterizado por la unicidad de cada estudiante, tal como se observó en los gráficos 5 y 6.

En razón a lo anterior, el eje investigación está presente en el eje enseñanza y el eje aprendizaje, por lo que los procesos de enseñar y aprender se desarrollan sinérgicamente integrados al proceso investigativo, de manera tal que las actividades o experiencias de enseñar y aprender se conjugan con las características del trabajo científico, dando lugar a un todo que se mantiene bajo una relación hologramática (el todo contenido en las partes y las partes en el todo), donde tanto el docente como el estudiante asuman que el pensamiento como lo afirma Morin, (1999):

...es a la vez uno/múltiple...abierto, versátil, donde no hay cabida a estándares, y que hay que actuar, tomando en cuenta no sólo lo dialógico de su naturaleza; sino que resulta necesaria la invención y la creación como procesos intrínsecos al pensamiento. (p. 20)

Se requiere, entonces, en experiencia de la investigadora, desarrollar procesos metacognitivos en los estudiantes ya que habitualmente durante los procesos de aprendizaje, cotidianamente, los estudiantes siguen instrucciones y ejecutan acciones sin preguntarse por qué están haciendo lo que hacen, pocas veces cuestionan sus estrategias de aprendizaje o evalúan la eficiencia de su propio desempeño. Algunos estudiantes no tienen la más mínima idea de lo que están haciendo al ejecutar una

tarea y son incapaces de explicar las estrategias que utilizan para solucionar problemas. Esto es debido a que no han tenido una adecuada intervención mediadora, tanto de sus padres, como de sus docentes, para desarrollar el metaconocimiento.

Las relaciones entre los procesos de reflexión, problematización y acción que se producen en la integración docencia e investigación confirman que la construcción del conocimiento es esencialmente un proceso que implica más allá del mero resultado un encuentro con la praxis pedagógica, donde el sentido y 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.

Es por ello que las estrategias reflexivas son de singular aporte en este proceso de investigación y, tanto padres como muy especialmente los docentes deben desarrollar y potenciar la llamada conciencia reflexiva, donde los discentes presten atención a lo que hacen o piensan, para indagar en qué están, cómo van, cómo lo están haciendo y cómo podrán continuar adelante, haciéndolo cada vez mejor.

Tal como lo señala Torres (2002) si se logra esta mediación adecuada, los discentes adquirirán esta conciencia explícita, sobre lo que saben, piensan o hacen y lograrán tener un acto de conciencia intencional y reflexiva sobre los conocimientos y estarían alcanzando habilidades metacognoscitivas bien desarrolladas ya que aplicarían conscientemente sus habilidades intelectuales de manera efectiva: como

habilidades preconceptuales, motrices, lenguaje, creencias, conocimientos del contenido y procesos de memoria; estrategias determinadas y conscientes destinadas a la obtención del resultado deseado.

Para alcanzar este propósito se debe dar el verdadero significado a estas estrategias destinadas al desarrollo de las habilidades metacognoscitivas de los discentes de la educación primaria (Costa, 2004) para que ellos mismos generen otras estrategias, las discutan y las practiquen al grado que estas se vuelvan espontáneas e inconscientes.

Es por ello que los discentes exitosos son aquellos que logran mejorar, controlar y evaluar su actividad de aprendizaje; gracias a su autoconocimiento y autoevaluación lo que le permite sobre la base de sus limitaciones y errores ajustar su proceso de aprendizaje, por lo que se requiere una variedad de estrategias para enriquecer el metaconocimiento.

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la Integración de la Docencia y la Investigación.

Las tecnologías de información y comunicación, TIC, son ya coadyuvantes indispensables de los procesos de enseñanza y aprendizaje para apoyar la transferencia, acceso y construcción del conocimiento. Estos flujos electrónicos de información se tomarán como insumos prioritarios para las actividades didácticas en

los escolares de 1° y 6° grado. Las TIC son soportes y componentes inseparables para la integración de la docencia y la investigación ya que posibilitan, a partir del uso de la Internet, el transporte y la transferencia de mayores volúmenes de información reduciéndose considerablemente el tiempo y facilitando la interacción entre las personas y con la información.

El uso de las TIC en la educación primaria es fundamental para propiciar condiciones de aprendizaje innovadoras: “como medios y recursos didácticos que facilitan una potencialidad tecnológica para transmitir, manipular e interaccionar información” .Cabero (2006, p. 23); de tal manera que las TIC, aportan una valiosa cantidad de información que de modo virtual está a disposición del discente y docente en los espacios de aprendizaje, lo cual brinda la oportunidad para la combinación de entornos o escenarios de aprendizaje: institución educativa y aprendizaje en casa o en centros multimedia. Se trata de nuevas formas de enriquecer y mejorar la construcción de los aprendizajes.

De allí, que en este nivel se debe superar la concepción instrumentalista de las TIC, siendo este un papel de acceso a la información, ilustrador y amenizador, para el cual el docente deberá usar los medios de manera creativa como fuente alternativa de información, para ofrecer a los discentes un entorno más interesante y motivador en el aula. En palabras de Masterman (2005) planteando una interacción que implique, por un lado, el análisis de la información y consiguiente reflexión, por otro, un uso creativo que los transforme en instrumentos expresivos, buscando desarrollar criterios

comprensivos y no uniformados de la realidad mediática.

En éstas condiciones, en sintonía con los planteamientos de Aquaded (2007) se estará arrinconando la pasividad y los estereotipos, abriendo la escuela al entorno, en un camino de aulas sin muros, incorporándolos de manera tal que favorezcan la adquisición de valores, normas y estrategias de actuación personal y social que trasciendan al tiempo que los engloba y superpone a las disciplinas parceladas, integrando todas las áreas del aprendizaje de la educación primaria venezolana.

Otro aspecto importante a considerar es que el uso de las TIC no sea desmedido y abandonar la superficialidad y el instrumentalismo, incrementando el conocimiento de los lenguajes de los medios, trabajar en el desarrollo de aptitudes para su interpretación crítica y potenciar los resortes para utilizarlos creativamente; es decir, se trata “no de descubrir las facetas tecnológicas de la información y comunicación...sino mas bien de revelar los aspectos que repercuten en una mejora de la competencia en su doble dimensión de lectura crítica y escritura creativa” Aquaded (2007, p.28).

En efecto se comprende que el objetivo es desmitificar las tecnologías ante los discentes de la educación primaria a través de su manejo adecuado para que estén en condiciones de utilizarlas, de manera tal que se debe problematizar el contenido de sus mensajes desideologizándolos, para que no se determinen en ellos actitudes,

conductas e ideas sobre el mundo de manera influyente y anticipada a su desarrollo evolutivo.

Partiendo de éstas ideas se debe dar al discente su oportunidad para crear y desarrollar sus propios mensajes a través de las TIC. Schaffer (2004) señala: “Que para leer las imágenes al igual que los textos escritos, es necesario aprender simultáneamente a escribir, por lo que se requiere no sólo descifrar el lenguaje de la comunicación, sino servirse de él” (p. 8), de modo que incorporando esta experiencia al discente, pueda percibir significativamente la construcción de la realidad que las TIC comportan.

Sin duda es necesario que, en la integración de la docencia y la investigación en palabras de Pérez Tornero (2004), que todos los principios de actuación para el uso de las TIC (en el sentido Chomskiano y Habermasiano) se reduzcan en potenciar una nueva “competencia comunicativa” (p.12), que se traduce a criterio de la investigadora en educar para la utilización de las TIC, tomando en cuenta que la propuesta doctoral está dirigida a la escolaridad de 1° a 6° grado y que la misma es de iniciación en el uso de estas tecnologías, educando para utilizar y convivir con las mismas en el presente y el futuro. Se trata evidentemente de aprender en esta escolaridad el uso debido de las TIC, concibiéndolas como herramientas integradoras e incluyentes para generar el nuevo conocimiento.

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 si, 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.

Consecuentemente, la planificación y la ejecución de las actividades didácticas se realizará integrando los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, para globalizar los aprendizajes, integrando las diferentes áreas del conocimiento (en un mínimo de tres), contextualizando los contenidos en función a la vivencia diaria y cotidiana, conjugando esto con las características del trabajo investigativo científico, ajustándolo a la escolaridad (grado o año). Se hará necesario el uso de estrategias reflexivas, creativas, lúdicas, uso de las tic, ejercicios de pensamiento crítico, generación de conflictos cognitivos (dudas, expectativas, confusión, incertidumbre), es decir, la mencionada problematización del conocimiento, de acuerdo a la etapa y a la propia racionalidad que traen consigo los niños y niñas, en función a los conocimientos previos que poseen y a su propia subjetividad en la interpretación de la realidad.

Ahora bien, siendo el interés la integración de la docencia y la investigación, los momentos didácticos de inicio, desarrollo y cierre tendrán una relación dialéctica-compleja, caracterizada por los principios dialógicos, recursivos y hologramáticos, donde el inicio está contenido en el desarrollo y viceversa, el desarrollo contenido en el cierre y viceversa y el cierre contenido en ambos. De esta manera se tendrá un inicio basado en la vivencia diaria y cotidianidad del discente, con un enganche afectivo mediante la motivación y una indagación de conocimientos previos para “tender el puente cognitivo entre la nueva información y la previa” Díaz, (2005, pg. 71)

Seguidamente, en el desarrollo, donde el docente planificó la integración de las áreas de aprendizaje y de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, se contextualizará y globalizará los aprendizajes en una sola actividad didáctica donde esté presente el conocer, hacer, ser, emprender y convivir, mediante la diversidad y el poliperspectivismo metódico, que conllevan a la construcción y generación del conocimiento escolar.

Visto de esta manera, en el desarrollo, al igual que en todos los momentos didácticos pero en éste con más énfasis, ya que aquí se da el hacer y la construcción de los aprendizajes, se centrará el ingenio, creatividad, uso de estrategias cognitivas, reflexivas y lúdicas, conjugando el trabajo investigativo y el didáctico, mediante una dinámica heurística de proceso creativo orientada a la duda, al cuestionamiento, confusión e incertidumbre del conocimiento académico dado y preestablecido como absoluto y verdadero.

Es en este momento cuando el docente facilitará la mediación colectiva, interacciones recíprocas, constructivas, con análisis, invención, equivocaciones, errores y descubrimientos, desarrollando el proceso creativo y generando el nuevo conocimiento. Durante el cierre se verificará el logro alcanzado, en correspondencia con el conocimiento académico dado y al conocimiento generado, como valor agregado en los procesos de enseñanza y aprendizaje. De este modo se afianza y se realimenta el aprendizaje bajo una conducción reflexiva del docente, lo cual conduce a las reflexiones finales.

Es importante señalar, que este cierre, a la vez, es apertura a nuevas expectativas, a la indagación y búsqueda constante como proceso de final abierto, por lo que se estará en presencia de productos investigativos, generados por el pensamiento creador de docentes y discentes, en cada sesión de enseñanza y aprendizaje, lo cual constituirá al final de cada año escolar, un nivel de logro académico y científico invaluable. (Grafico 9 y 10)

En atención al concretum integrador de la Docencia y la Investigación, se ofrece a los docentes que atienden el nivel de Educación Primaria (1° a 6° grado) un conjunto de orientaciones relacionadas con algunas de las estrategias recomendadas para la planificación y ejecución didáctica en los momentos de inicio, desarrollo y cierre, integrando la docencia y la investigación en una sola función en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estas orientaciones se mencionan a continuación:

- Combinación de estrategias para desarrollar las inteligencias múltiples utilizando las dimensiones cerebrales concéntricas (neocórtex, límbico y reptil) Mac Lean, (1983) Elaine Beauport, (1994).
- Combinación de las estrategias para desarrollar las 7 inteligencias mencionadas (Gardner, 1983) y las 9 inteligencias mencionadas (Gardner, 1999) apuntando al principio holístico donde el desarrollo de una inteligencia despierta las demás.
- Combinación de estímulos visuales, auditivos, y kinestésicos según las dominancias que cada discente posea. Sistema de Aprendizaje V.A.K. Grínder

Gráfico 9

Concretum Integrador de la Docencia y la Investigación

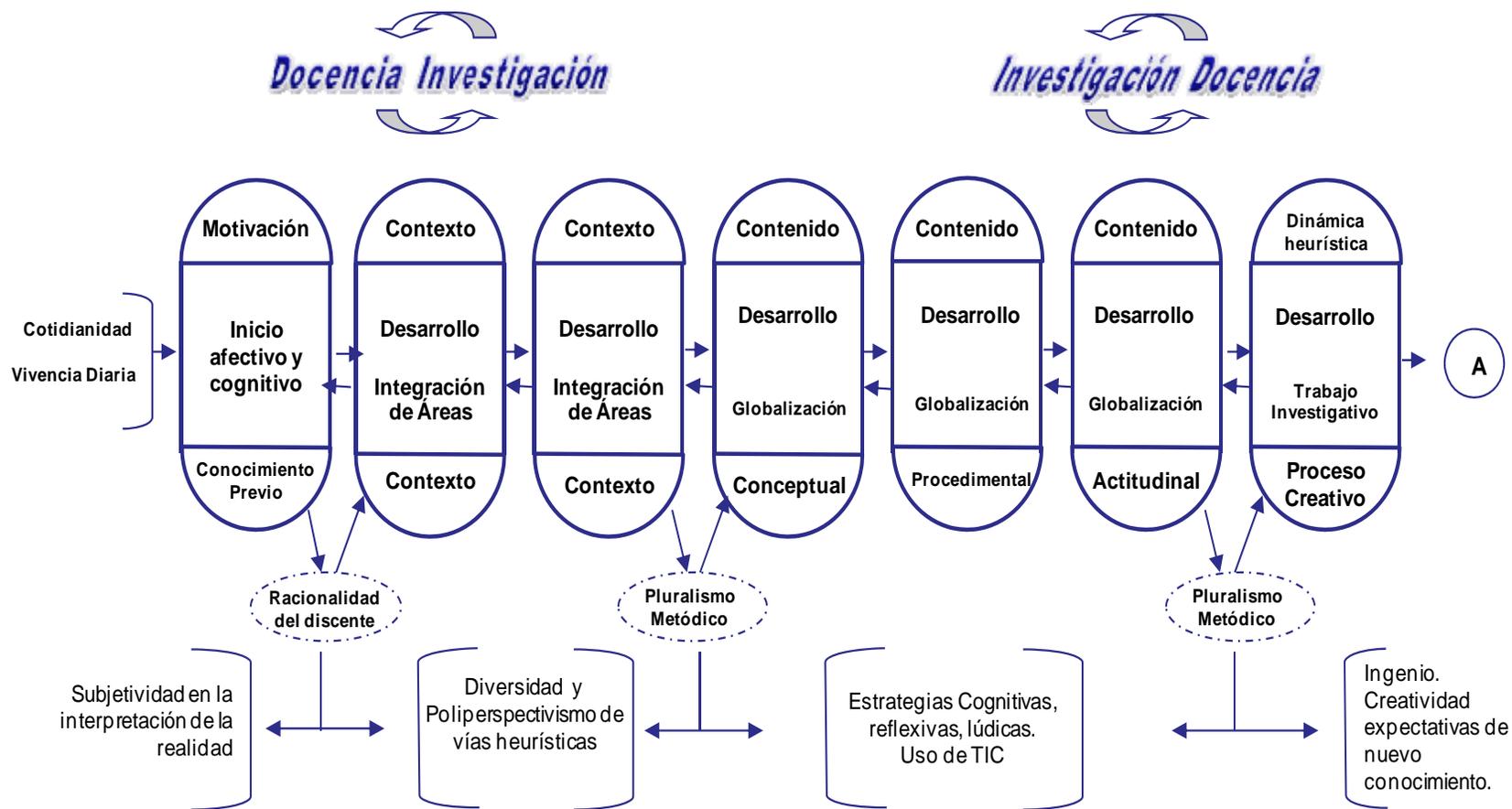
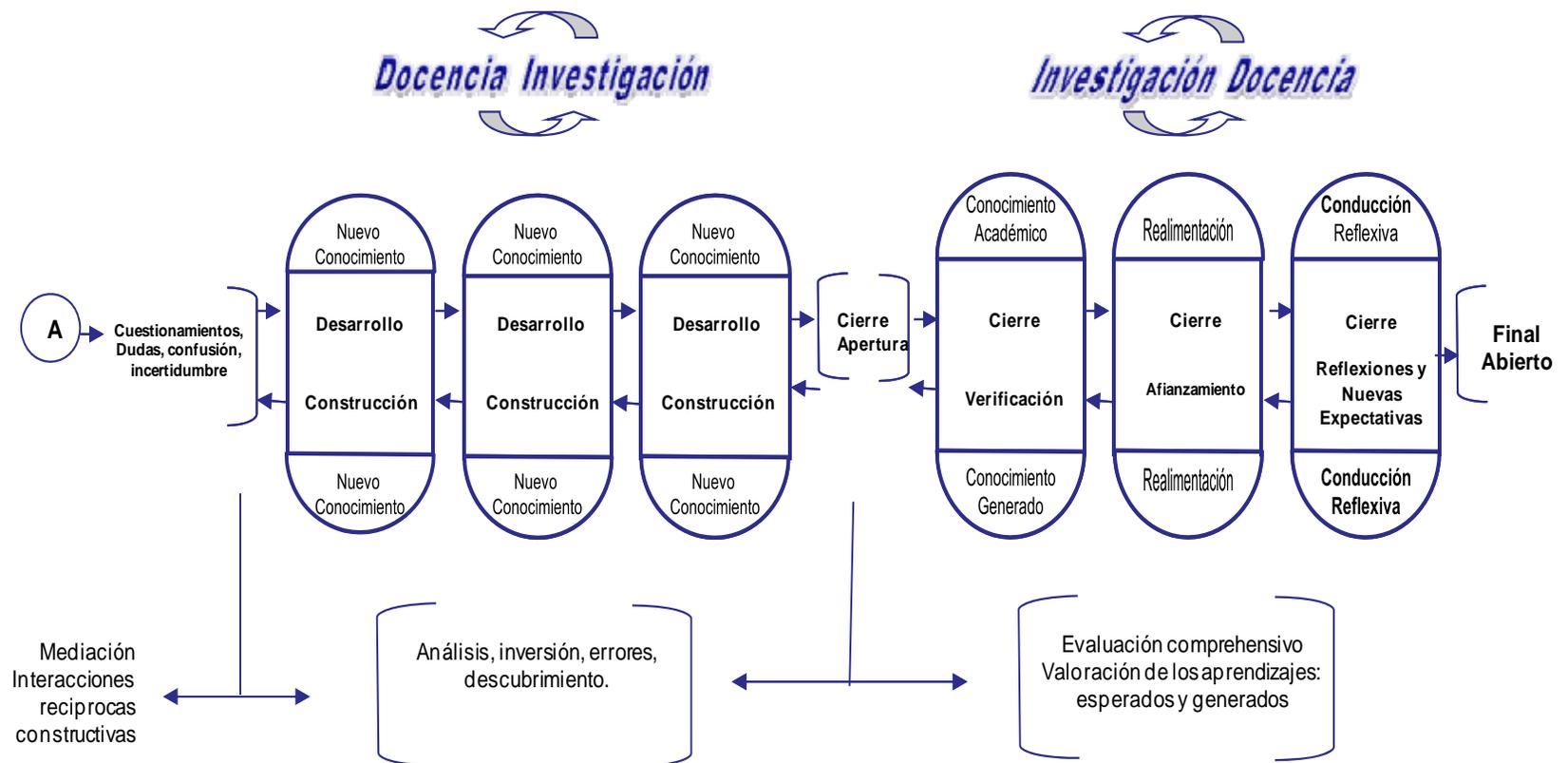


Grafico N° 9 (continuación)



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

(1975).

- Aplicación de ejercicios para el desarrollo del pensamiento creativo (De Bonno, 2004).
- Utilización de estrategias basadas en el aprendizaje multidimensional también llamado Superaprendizaje. (Zambrano, 1976).
- Selección del uso de Tecnologías de la Información y Comunicación, que ofrezcan al discente el mayor número de oportunidades para que basado en sus procesos internos e interactuando con las tecnologías, construya su propio conocimiento.
- Estrategias para activar conocimientos previos y establecer expectativas en los discentes (Díaz Barriga 2003 y Cooper 2005)
- Estrategias para integrar contenidos (Coll, 2000)
- Estrategias para verificación de los aprendizajes (Novak y Gowin, 2001)

Es importante señalar que la utilización de cada una de estas estrategias deben atender, a criterio de la investigadora a cada una de las etapas del proceso creativo: preparación, incubación, iluminación y verificación (De la Torre, 2001).

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 tiene como

sustento los argumentos teóricos, conceptuales, políticos, pedagógicos y metodológicos descritos anteriormente para la integración de la docencia y la investigación, en una sola función, en el desarrollo del microcurrículo.

En esta fusión la docencia como praxis pedagógica está 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. (Gráfico 10).

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).

De allí que mientras se examinan las acciones -pasadas y presentes- se genera conocimiento que orientará las acciones futuras. En este enfoque parecen situarse Killion y Todnem (1991) al explicar que el proceso de reflexión «en la acción»,

«sobre la acción» y «para la acción» de la propia praxis pedagógica al cual hace referencia Schön (1983, 1987, 1992) genera nuevos conocimientos en un proceso que favorece la -construcción del conocimiento-.

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.

Desde esta perspectiva se aborda el enfoque de las teorías implícitas de los docentes. En este sentido, se comparte lo expresado por Medina, González y otros (2005), en cuanto a que el conocimiento se va construyendo desde una modalidad crítico-reflexiva e indagadora en un espacio de intercambio compartido con los demás. Significa entonces que la construcción de conocimientos a través de la praxis pedagógica curricular se corresponde con las metodologías cualitativas, al derivar conocimientos de los escenarios naturales y de las interacciones psicosociales de los individuos que en ellos se encuentran. En el proceso de construir conocimientos desde el análisis de la praxis pedagógica curricular, estas metodologías resultan las más pertinentes, por cuanto se desarrollan a partir del estado de lo que acontece para luego apoyarse en su análisis.

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.

Tal como se ha planteado en el proceso de construcción de conocimientos, el docente deberá conjugar las estructuras teóricas de explicación, con las formas de razonamiento que incorpora la situación concreta (práctica) que debe pensarse, «esto

implica remitirse a un proceso de investigación constante»... y «salirse de lo dado teóricamente» (Eusse, 2004, p 6).

Por las consideraciones anteriores, las relaciones entre los procesos de reflexión, problematización y acción que se deben producir en los espacios de aprendizaje estudiados, para la integración docencia e investigación conducirán a que la construcción del conocimiento sea, esencialmente, un proceso hologramático, recursivo y dialógico que implica más allá del mero resultado, un encuentro con la praxis pedagógica, donde el sentido y 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.

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” (Morin, 1999, p. 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 esta 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 Morin (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 Morin (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 enajenamientos, 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 (Gráfico 10).

Es así también una postura teórica filosófica que considera la experiencia social de los sujetos; que refiere no sólo el carácter histórico social de la experiencia humana, sino también la intersubjetividad del pensamiento y de la acción en los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo que esta episteme se opone a la cosificación de estos procesos cuando se hace una separación indebida entre objetividad y subjetividad; conllevando al reduccionismo epistemológico y metodológico de la docencia y la investigación. 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.

Entendida de esta manera, en esta perspectiva, la base del acto de conocer está siempre en el ser humano como uno y como otro donde el conocimiento es el resultado de una interacción dialéctica-fenomenológica, mediante una relación social cotidiana entre el sujeto conocedor y el sujeto conocido con base en sus intereses, creencias, valores, costumbres, ideologías, donde la realidad va a ser captada, no existiendo hechos sino interpretaciones, es aquí donde se genera una simbiosis interactiva de las posiciones valorales de ambos sujetos para la construcción del conocimiento escolar en un encuentro entre la docencia y la 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, por el contrario, son muchas significaciones y paradigmas, por lo que estos procesos no pueden entenderse ni estudiarse bajo visiones reduccionistas y lineales, por ello se asume el poliperspectivismo.

- La actitud reflexiva asumida por el docente ante los procesos de enseñar y aprender obliga a concienciar todos los elementos relacionados con su praxis pedagógica como son: el compromiso con su labor, la investigación, la formación permanente y la conciencia ética sobre la labor que realiza. Esta postura crítica le permitirá darse cuenta de su entorno y lo estimulará a buscar respuestas a las dudas, inquietudes y problemas que surjan en el desarrollo de su praxis. Todos estos elementos inducirán al docente a la investigación.

- Los espacios de aprendizaje en la escolaridad de 1° a 6° grado, como lugares alternativos de creación y transformación, generan establecimiento de relaciones horizontales de interacciones comunicativas entre docentes y discentes que favorecen el saber dialógico intersubjetivo para la construcción del conocimiento escolar.

- 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. En este sentido, el quehacer en la integración docencia investigación requiere la creación de un marco de integración, organización, cooperación y pertinencia social entre las instituciones y su contexto.

- La promoción de la reflexión docente sobre su praxis pedagógica estimula los procesos creativos que permiten una planificación y ejecución de los procesos de enseñar y aprender, en correspondencia plena con los intereses y necesidades de los discentes, sin encasillamientos, ni metodologías rígidas, alejados de currículos verticales y de finalidades precisas en ambientes de libertad, flexibilidad y deslocalizados, en sustitución de las aulas lineales, donde las actividades didácticas son concebidas como un puente cognitivo para la transformación imaginativa y creativa en la construcción del nuevo conocimiento.
- 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.

- El cambio epistemológico implica la sinergia docencia e investigación, donde la docencia esté contenida en la investigación y la investigación en la docencia integrados en una sola función, donde los procesos de enseñanza y aprendizaje se planifiquen y se ejecuten no bajo la condición del docente operario de un currículo, centrado en el desarrollo de contenidos curriculares con topes de saberes establecidos y verdades consideradas absolutas, sino como generador de teorías mediante una actitud crítica cuestionadora y creativa que lo conduzcan a la reconstrucción de su quehacer pedagógico.
- 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 las relaciones entre los procesos de reflexión, problematización y acción que se producen, confirmen que la construcción del conocimiento es esencialmente un proceso que implica más allá del mero resultado,

un encuentro con la praxis pedagógica, 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

- Adorno, T. W. y Horkheimer, M. (1994). *Dialéctica de la ilustración*. Trotta, Madrid.
- Aquaded, J.J. (2007). Las TIC en el nuevo Diseño Curricular Español. En: *Comunicar*, 8, p.p. 97-109
- Andraca, A. (1975). La enseñanza, una profesión. *Educación Hoy*. 29, Sep-Oct.Nº 29.
- Apple, M. (1996). *Teoría crítica y educación*. Miño y Dávila Editores, Madrid.
- Apple, M. (2004) *Ideología y Currículo*. Ediciones kegan, Londres.
- Bandelot, Ch. y Establet (1976). *La escuela capitalista en Francia*. Siglo XXI, Madrid.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia*. El Roure, Barcelona.
- Bernstein, B. (2003). *Clase, pedagogía y control*. Morata, Madrid.
- Bigott, L.A. (1975) *El educador neocolonizado*. Editorial La Enseñanza Viva, Caracas.
- Bourdieu, P. (2005) *El oficio del sociólogo*. Siglo XXI, México.
- Briones, G. (2004) *Las tres ópticas del análisis de contenido*. Convenio Andrés Bello, Colombia.
- Brioncore, D. (2007). *Investigación documental*. Santa Fe Castelví.
- Cabero, J. (1996) *Nuevas Tecnologías Comunicación y Educación*. En: *Edutec*. (<URL:<http://www.uib.es/depart/dceweb/relevec1.htm>>)
- Cárdenas, A. (1997). *En la reforma y para la reforma educativa*. Ministerio de Educación. Caracas.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza. La Investigación – Acción en la Formación del Profesorado*. Editorial Martínez Roca. Barcelona, España.
- Carr, W. (1996) *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Morata, Madrid.

- Cerda, H. (2004) La Investigación Total. Editorial Presencia. Santa fé de Bogota, Colombia.
- Cerda, H. (2004). El proyecto de aula. El aula como sistema de investigación y construcción del conocimiento. Normos. Bogotá.
- CINTERPLAN (1994). Reforma Educativa: Prioridad Nacional. Caracas.
- Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación en el Siglo XXI Consejo Nacional de Educación (1998). Asamblea Nacional de Educación. Caracas.
- Consejo Nacional de Educación (1994). La reforma Educativa: Una Prioridad Nacional. Caracas
- Consejo Nacional de Educación (1992). Calidad de la Educación en Venezuela. Estado del Arte. Cooperativa Laboratorio Educativo. Caracas.
- Conmenio, J. A. (1998). Didáctica magna. Porrúa. México
- Constitución de la Republica Bolivariana de Venezuela (1999)
- Cooper, Ch. (2000). Como mejorar la comprensión lectora. Ediciones Visor. Madrid.
- Coll, C. y otros. (1997). El Constructivismo en el Aula. Barcelona, España.
- Costa, A. (2004) Que hacer los seres humanos cuando se comportan inteligentemente y como pueden serlo aun mas. Ediciones UCAB. Caracas.
- De Bonno, E. (2005) El pensamiento creativo. Ediciones Pardos. Madrid.
- De la Torre (2003) Creatividad y formas. Editorial Trillas. México.
- Delors, J. (1996) La Educación encierra un tesoro. Informe a UNESCO. Santillana. Madrid.
- Dewey, J. (1998). Democracia de la comprensión en el aula. Morata. Madrid.
- Dey, I. (1999). Grounding grounded theory. Guidelines for qualitative inquirí. Academia Press. San diego, USA.
- Diagnóstico del Banco Mundial (1992).
- Díaz, B. (2005). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Mc Graw-Hill

Interamericana. Bogotá.

Dilthey, W. (1974). Introducción a las ciencias del espíritu. Editorial Alianza. Madrid.

Dussel, E. (1974). Método para una filosofía de la liberación. Siqueme. Salamanca, Madrid.

Dussel, E. (1998). La ética de la liberación. UNAM. México.

Enríquez, P. y Villasana, A. (1993). Investigación – Acción y Práctica Docente. Una Relación en Construcción. Revista Mexicana de la Pedagogía. Universidad Nacional de San Luís. Argentina.

Ente, A. (1997). El aula permissiva. Tropykos. Tebas. Caracas.

Elliott, J. y Ebbut, D. (1984). ¿Por qué deben investigar los profesores?. Ponencia del seminario sobre perfeccionamiento del profesorado. Málaga, España.

Elliott, J. (1990). La Investigación-Acción en Educación. Ediciones Morata. Madrid.

Elliott J. (1993) El Cambio Educativo desde la Investigación-Acción. Ediciones Morata. Madrid.

Escudero, J. M. (2007). Del Diseño y Producción de medios al uso pedagógico de los mismos. En: De Pablos, J., Gorta, C. (eds.): Las nuevas Tecnologías de la Información en la Educación. Alfar, p.p. 15-30. Sevilla, España.

Flores, R. (1995). Hacia una pedagogía del conocimiento. Ed. McGrawHill. Bogotá,

Flores, R. y Tobon, A. (2001). Investigación Educativa y Pedagógica. Ed. McGrawHill. Bogotá.

Freire, P. (1974). Pedagogía del Oprimido. 13ª ed. Siglo XXI. Alianza Universidad. Madrid.

Freire, P. y Otros (1979). Aprender a Ser. Alianza Universidad. Madrid.

Freire, P. (1990). La naturaleza política de la educación. Cultura poder y liberación. Paidós. Barcelona, España.

Flores, R. (1999). Evaluación Pedagógica y Cognición. Ed. McGraw Hill. Bogotá.

Gallego Badillo, R. (2004). Competencias cognoscitivas: un enfoque epistemológico, pedagógico y didáctico. Bogotá: Magisterio.

- Gadamer, H. (1988) Verdad y método. Sígueme, Salamanca.
- Gardner, H. (1983), 1999) Inteligencias Múltiples. Barcelona. Edit. Pardos
- Gimeno J. y Pérez G., A. (2003). La enseñanza: Su teoría y su práctica. Akal. Madrid.
- Gimeno, J. (1998). Una Reflexión sobre la Práctica. Morata. Madrid
- Gimeno, J. (1985). El currículo: Una reflexión sobre la práctica. Morata. Madrid
- Giroux, H. (2006). Teoría y resistencia en Educación. Siglo XXI. México
- Glass, G. (1976). Primary secondary and meta-analysis research. Educational research. Prentice hall hispanoamericana.
- Green, I. (2006). Explorando el discurso en el aula de clase. Educational psychology.
- Gurza, L. (1999). El programa de investigación de Jurgen Habermas. CEPCOM. México.
- Habermas, J. (1997). Ciencia y tecnología como ideología. Madrid: Tecnos. Haynes,
- Habermas, J. (1986). Investigación-Acción en el Aula. Ediciones Generalitat Valenciana. Valencia, España.
- Habermas, J. (1984). Conocimiento e interés. Taurus. Barcelona.
- Habermas, J. (1973). Teoría y praxis. Estudio de filosofía social. Tecnos. Madrid.
- Hopkins, O. (1989) Investigación en el aula. Guía del Profesor. Barcelona Edit. PPV.
- Horkheimer, M., Adorno, T. (1997). Dialéctica del iluminismo. Sudamericana. Buenos Aires.
- Hoyos, M. (1997). Epistemología y objeto pedagógico. ¿Es la pedagogía una ciencia?. UNAN, CESU. México.
- Husserl, E. (1992). Invitación a la fenomenología. Paidós. Barcelona, España.
- Husserl, E (1982). Ideas relativas a una fenomenología pura y filosofía fenomenológica. Fondo de Cultura Económica. México.
- Husserl, H. (1962). Ideas Relativas a una Fenomenología pura y una Filosofía

Fenomenológica. Fondo de Cultura Económica. México.

Informe de la comisión Presidencial para el Estudio del Proyecto Educativo Nacional (1986).

Illich, I y otros (1971) El mundo sin escuelas. Editorial Nueva Imagen. México.

Kemmis, S. y Mactaggart, R. (1988). Como Planificar la Investigación-Acción. Editorial Laertos. Barcelona, España.

Kemmis, S. (1988) El currículo mas allá de la teoría de la reproducción. Morata. Madrid.

Krippendroff, K. (1990). Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica. Paidós. Barcelona.

Lanz, C. (1989). Investigación Acción Epistemología y Política Primera Línea.

López de George, H. (1994). La Investigación-Acción en Educación. Conferencia del Instituto Pedagógico. Barquisimeto.

López de George, H. (1997). Cambiando a través de la Investigación-Acción Participativa. Fundación Escuela de Gerencia Comunitaria. Caracas.

López, V. (1979). Cómo Investigar en Ciencias Sociales. Editorial Trillas. México

Maclaren, P. (2004). La escuela como un performace ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos. Editorial Siglo XXI. España.

MacLean, P. (1997) Pedagogía critica y cultura depredadora. Pados. España.

Manterola, C. (1991). La Enseñanza y la Comunicación en las Aulas. Caracas.

Marcelo, C. (2001) La Construcción del Conocimiento Profesional: Hacia un modelo de profesor investigador. Ediciones Deada. Sevilla.

Marcuse, H. (1985). El hombre unidimensional. Planeta. Barcelona, España.

Martínez, M. (2002). La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación. Texto. Trillas. Caracas.

Martínez, M. (2001). Paradigma emergente. Trillas. México.

Masterman, L. (2005) "La enseñanza de los Medios de Comunicación." Ediciones De la Torre. Madrid.

- Max Scheler, M. (1970) El puesto del hombre en el cosmo. Losada S.A. Buenos Aires. Argentina.
- Mayring, P. (1993). Qualitative content analysis. Morata. Madrid.
- McCarthy, T. (1987). La teoría crítica de Jurgen Habermas. Tecnos. Madrid.
- Medina, González y otros (2005) Educación y futuro. La formación del profesorado . Aucel. España.
- Merlinch, J. (1993). Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana. Antropos. Barcelona, España.
- Ministerio para el Poder Popular y de la Educación. (2007) Currículo del Subsistema de Educación Primaria Bolivariana. Caracas.
- 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 para el Poder Popular para la Educación (2006). “Educación Bolivariana” . Caracas.
- Ministerio de Educación de Venezuela (2000). Diagnóstico plan estratégico. Sector Educativo. PESE. Caracas.
- Ministerio de Educación de Venezuela (1999). Proyecto de Escuela Bolivariana. Caracas.
- Ministerio de Educación de Venezuela (1998). Currículo Básico Nacional. Programa de Estudios de Educación Básica. Caracas.
- Ministerio de Educación de Venezuela (1997). Evaluación Teórica del Diseño Curricular. Caracas
- Ministerio de Educación de Venezuela (1996). Proyecto Educativo Educación Básica. Reto, Compromiso y Transformación. Caracas.
- Ministerio de Educación de Venezuela (1995). Plan de Acción. Caracas.
- Montero, F. (2004). Mundo y vida en la fenomenología de Husserl. Universidad de Valencia. España.
- Montero, M. (1993). Permanencia y cambio de paradigmas en la construcción del

conocimiento científico. Interacción social.

Moreno, A. (2006). Perfeccionamiento docente y participación. Cuaderno de capacitación docente de la OEI. Madrid.

Morín, E. (2000). La educación del futuro. (Traducción de A. Rota, Bogotá). UNESCO. París.

Morín, E. (1999). El método. El conocimiento del conocimiento. Ediciones Cátedra S.A. Madrid.

Morín, E. (1999). Los siete saberes necesarios a la educación del futuro. UNESCO.

Nassif, R. (1980). Pedagogía general. Kapeluz. Buenos Aires.

Nietzsche, F. (1975). Así hablaba zarathustra. Gómez-Gómez Hnos. México.

Odremán, N. (1997). Estrategias de Enseñanza. Caracas Olson, M. (1991). La Investigación-Acción entra en el Aula. Aique. Buenos Aires.

Pérez Tornero, J.M. (2004). "La enseñanza de la Televisión Educativa en España". En: W.A.A.: Apuntes de la Sociedad interactiva. Autoajustes inteligentes y negocios multimedia. Fundesco. Madrid.

Quintero, M. (2000). Los proyectos en Venezuela. Caracas.

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, M. (2001) Estructurales textuales y procesos de comprensión. Ediciones Trotta. Madrid.

Salazar, M. (2002). La investigación acción participativa. Inicios y desarrollos. Cooperativa Editorial Mugirles. Santa Fe de Bogota.

Schaffer, P. (1998). Incidencia de los Medios sobre la Educación en General. En: UNESCO: Sobre el futuro de la Educación en el año 2000. Nancea. Madrid.

Schön, D. (2003) La formación de profesionales reflexivos. Barcelona. Ministerio de Educación y Ciencia.

Schutz, (1972). Fenomenología del mundo social. Paidos. Buenos aires.

- Solé, A. y otros. (1991). Investigando la realidad del Grado Especial. Revista Ideas de la Facultad de Ciencias Humanas. Año V, N° 11.
- Solé, A. (2003) Los docentes investigadores. GRAO-ICE. Barcelona, España.
- Stenhouse, L. (1993). La Investigación como base de la Enseñanza. Madrid. Morata.
- Stone, P. (1996) The General Inquirer: a Computer for content analysis. Massachusetts. The Mt. Press.
- Strauss, A. (1990) bases para la investigación educativa. Procedimientos y técnicas para la generación de teorías. Newbury Park: Sage Publications.
- Taylor / Bogdan (1996). Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación. Paidós. Barcelona, España.
- Torres, A. (2005) La sistematización como investigación interpretativa crítica: Entre la teoría y a practica. Editorial CIDE. Chile.
- Vilera, A. (2002). Crisis de la acción escolar y redefinición del saber. UNEXPO. Puerto Ordáz.
- Vygotsky, L. (1979). El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. Crítica. Barcelona, España.
- Weber, M. (1978). Ensayos de metodología. Sociológica. Amorrourtu.
- Young, R. (2003). Teoría crítica de la educación y discurso en el aula. Paidós. Barcelona, España.
- Zabalza, M (2004) Condiciones en el estudio de pensamiento del profesor. Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Zabalza, M. (2003) Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo. Mancea. Madrid.

ANEXOS