



EPISTEME CURRICULAR Y SOCIO-INVESTIGACIÓN DEL CONOCIMIENTO EN EDUCACIÓN BÁSICA.

Pérez L., Enrique^(p) (Universidad de Oriente. Venezuela, doctorado@udo.edu.ve)

Sánchez C., José (Universidad de Oriente. Venezuela, doctorado@udo.edu.ve)

Resumen

La episteme curricular se deberá constituir de manera permanente en la relación conocimiento-realidad. Debe discutirse su concepción como tradición acumulativa del conocimiento, representación de la realidad, objetivación de saberes, proceso o representación de un proceso, control académico o ruptura con la “legitimación” de lo “deliberado”. En este sentido, se propone una reflexión sobre el currículum como episteme que toca aspectos ontológicos, gnoseológicos y epistemológicos para impulsar la investigación como elemento académico-escolar que se proyecta al escenario comunidad-pueblo. El contenido curricular se debe constituir tomando en cuenta a la investigación como base de la enseñanza, para abrir escenarios para la duda, la creatividad y la autonomía del sujeto cognoscente en Educación Básica.

Palabras clave: Episteme. Currículum . Investigación

Abstract

The curricular episteme should be permanently constituted in the relationship knowledge-Reality. The conception of curriculum as an accumulative tradition of knowledge, as a representation of reality, as objectivity of the knowledge, as a process or representation of a process, and as an academic control or rupture with the "legitimizing" process of what it has been "deliberated", should be discussed. Thus, we intend to reflect on the curriculum as an episteme with regard to ontology, gnoseology and epistemology, in order to impel investigation as an academic-scholar element that it is projected to the community-people scenario. The curricular content should be constituted by taking into account the investigation as a base for teaching, to open scenarios for doubt, creativity and the subject's autonomy in Basic Education.

Keywords: Episteme. Currículum. Investigation

Si se concibe al paradigma como matriz epistemológica y no como matriz disciplinar, podría pensarse que los saberes se harían transversales y, propiciarían líneas de fuga propias de los procesos transdisciplinarios. Así, para la episteme curricular, el propósito sería pensar la realidad en la relación saberes-escuela-comunidad. En esta relación, el saber respondería más por lo fronterizo que por las determinaciones de las disciplinas. Sin embargo, la episteme curricular de la modernidad sucumbe ante el despliegue de formas otras de concebir a la educación, a la pedagogía y a la investigación educativa

más allá de los propósitos deliberados de la reproducción cultural. Follari (1996) recuerda, siguiendo a Bourdieu, que en el problema de la violencia simbólica se debe aclarar que se trata:

... de una violencia no menor por el hecho de ser simbólica; no se quiere con ello decir que no sea real, sino que opera por la específica realidad del símbolo, de la palabra, que es lo propio de lo humano. (p. 23).

Pensar en el currículum como una episteme otra, significará pensar en la naturaleza simbólica del mundo de vida de alumnos, docentes y comunidad (barrio, calle), donde el conocimiento fronterizo, como expresión intersubjetiva, podría dar sentido a una escuela para la emancipación y el sujeto recupere su voz para decir. Para Moreno (1995): “... **episteme es un modo general de conocer. (...) Por modo no se entiende aquí una forma o figura, una configuración o presentación, sino una condición, una clase o una especie-de ser-el conocer, un habitus de su ser concreto**” (p. 50). En este sentido, el conocer se refiere a un ser concreto en cuanto visión ontológica; ésta responde a la naturaleza del tipo de realidad para la cual debe existir una especie de ser el conocer.

En el plano de la investigación, se trata de una particular forma de acercamiento a un ser concreto, y es a esta finalidad, inherente al conocer, como el currículum debe abordar la realidad, en tanto esta no debe considerarse, según Zemelman (1992), como un constituido, sino como un constituyente.

Si el currículum es un constituido, entonces se convierte en una arbitrariedad. Para el mismo Moreno: “**La episteme no se piensa; se piensa en cambio con ella y desde ella. En cierto modo se es pensado por ella, en cuanto el pensamiento por ella está regido**”. (p. 50). La episteme es pensada y se piensa con ella, pero desde la arbitrariedad se plantea que el sujeto no piense, por que la episteme piensa por él. Esta concepción, llevada al plano curricular, rige la acción cultural de la escuela, mediatizando el proceso de formación. La episteme curricular entonces se convierte en una pieza importante de un proceso educativo deliberado.

Lo social-educativo tiene raíces en lo vivido y, por esto el currículum debe reflexionarse desde la rearticulación de la escuela con la comunidad. Si se presenta una disonancia en esta relación, entonces la episteme curricular existe como performatividad, hace del currículum un categoría sin acción transformadora y carente de impulso en la búsqueda de una educación otra. Entonces, habrá que pensar en una visión epistemológica que supere la performatividad, para esto es necesario una ruptura con lo normativo que enfila sus propósitos a la búsqueda del consenso escolar.

Las respuestas de los alumnos en Educación Básica, están favorecidas por las diferencias y esto, a través de significativos diálogos hermenéuticos, puede derivar en formas de interpretación que



impulsan en la escuela un pensar nuevo más allá de las pretensiones normativas. El discurso de la escuela tendría como propósito recuperar lo interpretativo y con esto la socio-investigación del conocimiento. Así, se intenta romper con las discontinuidades de un modelo curricular que crea, avala, preconice y despliega la disonancia escuela-comunidad.

El currículum se asume, en la orientación de Foucault, como un intento de ordenar el saber de acuerdo a un orden de pensamiento. En este sentido, se considera al currículum como una matriz de significaciones disciplinarias, que se desvincula de procesos interdisciplinarios y transdisciplinarios. Estos últimos crean cruces y líneas de fuga frente al saber de la cultura escolar. Para Foucault (1980):

En realidad se trata de hacer entrar en juego los saberes locales, discontinuos, descalificados, no legitimados, contra la instancia teórica unitaria que pretende filtrarlos, jerarquizarlos, ordenarlos en nombre del conocimiento verdadero y de los de una ciencia que está detentada por unos pocos. (p. 130).

La realidad se puede concebir desde una visión diferente, desde una apertura que rompa la unicidad del saber y se traslade a un pensar sobre lo local, lo discontinuo y de aquellas explicaciones que han intentado ser descalificadas por un determinado “orden de verdad”.

La ruptura es con aquellas competencias que representan formas de imposición de un saber y de un saber-hacer preconcebido. Es ruptura con la performatividad, ésta se erige como lo sustancial de un currículum ya no oculto, que define lo que ha de ser enseñado. Por esto, la enseñanza debe recuperar su sentido de motivación para el debate y confrontación como revitalización de la lógica del pensar.

La pedagogía tradicional siempre defenderá al currículum como una episteme de conocimientos “seguros”, “válidos”, en cambio el debate como ejercicio en y fuera del aula será apreciado como “inseguro”, “subjetivo”, “no-saber”; evidentemente esta posición representa una yuxtaposición de lo epistemológico sobre la creatividad. La escuela prefiere el conocimiento seguro, el conocimiento-ciencia, y descarta el diálogo de saberes intersubjetivos, que puede convertirse en fuente de creatividad pedagógica.

Así se desnaturaliza el proceso de enseñanza, se desdibuja el acto educativo, y el esquema saber-no saber se perpetua, se legitima a través de un discurso científico no proclive a la crítica por su supuesta carga de objetividad. Para Foucault, no se trata de rechazar el saber,

... sino de la insurrección de los saberes no tanto contra los contenidos, los métodos o los conceptos de una ciencia sino y sobre todo contra los efectos del saber centralizador que ha



sido legado a las instituciones y al funcionamiento de un discurso científico organizado en el seno de una sociedad como la nuestra. (p. 130).

El conocimiento debe abrir sus posibilidades de explicación sin restringirse en una direccionalidad, pues obviaría aspectos importantes de su relación con lo real y, se impondría como “verdad” en el espacio escolar. Ante esta posibilidad, el alumno no podrá reelaborar y proyectar ese conocimiento hacia zonas por descubrir en su etapa de formación.

La idea-fuerza de la búsqueda del conocimiento, a través del vínculo currículum-investigación, toma en cuenta que el propósito es contextualizar el objeto de estudio desde una visión de totalidad. Se trata de tomar en cuenta todas las manifestaciones del objeto y sus relaciones. Esta postura es ruptura con la concepción de que el currículum, a decir de Kemmis (1998):

Se considera simplemente como la organización de lo que debe ser enseñado y aprendido. Con frecuencia, se toma como algo establecido fuera del marco de una determinada clase o escuela o, al menos, mediante un proceso de toma de decisiones en donde el profesor individual tiene poco que decir. Se piensa que se refiere a aquello que los profesores “tienen que” enseñar, sobre lo que ellos ejercen solamente un control muy limitado (p. 11).

El concepto de organización no puede mantener directrices prescriptivas, y menos en los términos de lo que “debe ser enseñado”, ya esto es restricción que intenta limitar a un proceso que por su naturaleza es abierto y flexible. Si se considera a esta restricción concebida como lo que “debe ser aprendido” ya las posibilidades de enseñar para reproducir se contraponen al concepto de enseñar para reflexionar.

En consecuencia, el docente puede restringir con lo que enseña, pero el alumno puede superar esta limitación y proyectar los constructos teóricos y prácticos con nuevas explicaciones. En esta racionalidad, el currículum supera la concepción de que ya es “algo establecido” y, en la práctica educativa, se abre a múltiples aprendizajes y no a la organización conceptual previa que se presenta como unilineal.

Es por esto que la investigación, propuesta como base del currículum, abre el camino a un pensar diverso, complejo, transdisciplinario y por tanto libre de límites cerrados. El enseñar y el aprender se despliegan en una forma global, no se aísla el conocimiento y se produce una ruptura con un tipo de educación donde a decir de Morín (2000):

Las interacciones, las retroacciones, los contextos, las complejidades que se encuentran en el no man s land entre las disciplinas se vuelven invisibles. Los grandes problemas humanos desaparecen para el beneficio de los problemas técnicos y particulares. La



incapacidad de organizar el saber disperso y compartimentado conduce a la atrofia de la disposición mental natural para contextualizar y globalizar. (p. 46).

Estas afirmaciones son importantes, pues en la forma cómo se ha concebido tradicionalmente a la episteme curricular, ésta se ha encargado de atrofiar, como señala el autor, lo que es una disposición mental natural del alumno: su visión de creatividad frente al contexto social-educativo. La referencia que se tiene de realidad es un recorte de la misma y, cuando el currículum se adelanta en la organización del conocimiento, lo que hace es prefigurar a esta realidad. Así, se impone una representación simbólica que ejerce funciones de control social.

Entonces: ¿qué debería ser el currículum? Debería ser tan sólo la oportunidad de alumnos y docentes para discutir: ¿qué es la realidad?, ¿cómo se constituye la realidad?, ¿qué complejidades de esta realidad deben estudiarse en un tiempo y espacio? Estas interrogantes convierten al currículum en una categoría que interactúa con la historicidad, con conocimientos generales que han sido aceptados pero que cobran movimiento en tanto se explican en sus propias complejidades. Para Kemmis:

Tener una visión de la naturaleza del currículum es haber recorrido algunas etapas hacia una teoría del currículum. Disponer de una documentada teoría del currículum, a su vez presupone que se tiene también una visión de la naturaleza de la teoría; esto implica, por su parte, que se han desarrollado ciertas etapas hacia la consecución de una teoría de la teoría: una metateoría. (p. 12).

Para este autor la problemática no es tan sólo el currículum sino la teoría del currículum y la elaboración de la teoría curricular. De esta manera, se puede advertir que el currículum es una herramienta de un proyecto de sociedad que tiene su práctica curricular en consonancia con una teoría curricular y con una particular forma metodológica de elaborar el currículum. Esta racionalidad, deviene en estrategia de imposición simbólica, para lo cual la consecución de una teoría de esa teoría curricular significa ubicar la discusión en un plano epistemológico. Esta crítica al conocimiento de las disciplinas y al conocimiento sobre el currículum, permitiría configurar estructuras teórico-prácticas para un razonamiento que advierta las alteridades, destaque los modos “otros” de asumir inclusividades teóricas y prácticas que redimensionen el papel de la investigación como idea-fuerza para la formación.

Es así como la relación currículum e investigación se constituye en un eje epistemológico que podría permitir la concepción de objetos de estudio desde una perspectiva crítica. La base de esta propuesta estaría en la investigación como fuente para buscar respuestas a las interrogantes que se deriven del objeto de estudio.



El currículum como expresión transversal e interdisciplinaria, puede definirse como una manera de pensar lo real, este punto de vista hace referencia al concepto de totalidad, la investigación puede convertirse en la forma de abordar constructos teóricos para aprehender esta realidad.

El currículum pensado y desarrollado a través de procesos de investigación se identificaría con el interés emancipador planteado por Habermas. Para Magendzo (2003), analizando los planteamientos de este autor:

Se trata de un interés por la autonomía y la libertad racionales, que emancipen a las personas de las ideas falsas, de las formas de comunicación distorsionadas y de las formas coercitivas de relación social que constriñen la acción humana y social (p. 28).

La investigación como perspectiva crítica sería garantía de una búsqueda cognoscitiva vinculada a los procesos históricos. Así, el currículum ya no debe responder a una intencionalidad impuesta por la escuela, sino a la necesidad que surge del proceso de transversalidad y a la forma de captar constructos teóricos en los diferentes puntos de vista de los sujetos de la educación. Es por esto que la investigación se transforma en una manera de conocer más allá de lo aparential y dejando a un lado la pseudoconcreción. Para Álvarez y González (2003):

Un currículum, como resultado de un proceso de investigación al interior de la institución docente, se construye bajo la premisa que la investigación mejora la enseñanza al relacionar el mundo de la escuela con el mundo de la vida, al construir proyectos donde interactúan estudiantes, comunidad y profesores; proyectos que se edifican sobre problemas específicos, problemas sociales que se experimentan en el aula de clase, se sistematizan, se comprueban, se discuten con sentido crítico, por grupos de profesores; ello genera nuevos conceptos, construyendo así teorías generales que están al servicio de la escuela, de la comunidad y de la sociedad para cualificarla. (p. 83).

Para estos autores, los contenidos de las ciencias quedan relacionados dialécticamente por el currículum, de esta manera, el pensar transdisciplinario caracterizaría al aprendizaje de los alumnos. Esta relación currículum-investigación, representa una ruptura con lo predeterminado y con la enseñanza de pautas culturales, y hace su énfasis en definir verdaderos problemas y temáticas para desarrollar investigaciones.

Un currículum, pensado en la perspectiva de la investigación, debe definirse como una crítica al saber acumulado y la manera como éste se concibe como contenido. Conocer el conocer, debe ser un propósito de un currículum abierto y flexible porque para impugnar desde la crítica epistemológica al conocimiento ya establecido, es necesario que se analice cómo se conoce. Es decir, es importante conocer las formas de apropiación para encontrar en estas las inclusividades de un currículum que permite extender las formas de conocer y de pensar en nuevas problemáticas.



Se debe comenzar por problematizar el objeto de conocimiento, en este caso es necesario tomar en cuenta el plano ontológico para derivar un conjunto de interrogantes que den cuenta de lo estudiado y de lo que podría ser objeto de investigación. Hay que interrogar a la realidad, no tomar al objeto como dado y por tanto ya definido, explorado y agotado. Este pensar niega el carácter histórico y dialéctico de la realidad, por lo que es necesario que todos los contenidos ya considerados curriculares, a su vez vuelvan a ser pensados en un plano ontológico y encontrar así las nuevas posibilidades de inclusividades.

Un vía es problematizar el objeto de estudio, es decir interrogarlo para encontrar, desde una posición interdisciplinaria, esas nuevas posibilidades de inclusión, que requieren nuevas elaboraciones teóricas y el estudio de nuevas experiencias en la práctica de la investigación. Otra vía la constituye la posibilidad de interrogar al objeto con formas metodológicas “otras” que den paso a diferentes abordajes y a nuevos elementos en un problema o tema.

Este plano de carácter ontológico, permitirá pensar en un objeto de investigación desde otras perspectivas y poder generar un proyecto de investigación hacia espacios no estudiados o metodológicamente posibles de ser estudiados en otra dimensión teórica. Esta vía permitirá un enriquecimiento del currículum, que para Álvarez y González (2003), lleva a la necesidad de que se proponga:

... un currículum que abandone los contenidos tradicionales y diseñe proyectos educativos focalizados en las habilidades del pensamiento, en las operaciones intelectuales, en el desarrollo de destrezas cognitivas, en los procesos dinámicos de aprendizaje, en la selección e interpretación de situaciones problemáticas propias de las ciencias a solucionar por los alumnos, en los conceptos previos de los estudiantes, en los aprendizajes significativos. (p. 82).

La investigación constituiría la herramienta básica para desplegar el plano gnoseológico a través del estudio de la realidad con una visión interdisciplinaria y transdisciplinaria. En este sentido, se debe discutir el currículum desde la perspectiva de la diversidad del pensar, abriendo espacios a la duda, la creatividad, la autonomía. Se recuperaría al sujeto cognoscente y éste podrá diferenciar los contenidos conceptuales y las lógicas de construcción de los mismos. El sujeto regresa a ser protagonista, se hace consciente de su relación con la realidad y, deja de ser prisionero de los contenidos que el currículum tradicional ha prefigurado.

En consecuencia, la relación ontología-epistemología es abordada en el desarrollo de una práctica educativa basada en proyectos de investigación. Esto se da más bien desde el plano epistemológico al plano ontológico, pues interesa analizar lo dado, aquello que se ha configurado, que



ya transita como conocimiento y ha sido legitimado por el acto de enseñanza. El proceso regresa, a decir de Zemelman (1992), a la lógica del descubrimiento y no a la lógica de la verificación, de esta forma el modo de producción del conocimiento se concibe más como un proceso que como un producto.

El currículum abordado como una manera de pensar la realidad a través de proyectos de investigación, puede tener su apoyo en formas de investigación cualitativa. Los métodos etnográficos tienen gran importancia en el campo de la educación, permiten la construcción de un discurso desde lo vivencial y la participación del sujeto en el contexto real. Es importante estudiar el conjunto de las relaciones sociales en el aula, y de qué manera los alumnos se van constituyendo en protagonistas de la realidad educativa.

La etnografía constituye un tipo de investigación que puede orientar sus propósitos al estudio en los espacios culturales. En el aula y en la comunidad, no se intenta darle carácter objetivo a las potencialidades de la subjetividad, el esfuerzo es hacer emerger, a través de la investigación etnográfica, la relación ciencia-vida y la problemática alrededor del ser social, el encuentro con su interioridad, y su participación en los procesos sociales.

Es la investigación etnográfica un estudio exhaustivo de los eventos que ocurren en la vida de un grupo y de la comunidad, el cual permite reconstruir su cultura y los fenómenos sociales, sus interpretaciones y significados. Mediante una descripción detallada de los ámbitos de la vida social de la escuela, el enfoque etnográfico se constituye en un proceso investigativo para comprender los fenómenos que ocurren en dicho contexto, a partir de distintas perspectivas las cuales incluyen a directivos, docentes, alumnos, padres. Esta idea despliega las posibilidades de un currículum inclusivo que no se queda en lo disciplinar, sino que lo construye en el contexto de lo complejo-vivido.

En la actualidad, para Sandín (2003), las aulas de clases se han convertido en **“lugares de socialización para alumnado de diverso origen étnico y cultural, y por lo tanto se hace necesario el conocimiento y comprensión de estos grupos para orientar la práctica pedagógica”** (p.159). De igual manera, los docentes representan grupos con culturas diversas, que a su vez tienen que dialogar, discutir e intercambiar con la cultura de los padres y los alumnos. La interacción entre estos actores, el desarrollo de sus vínculos sociales, el estudio del contexto socio-cultural donde se desenvuelven, el análisis de otras perspectivas para abordar el currículum, representan elementos vitales que pueden ser tratados desde la etnografía.

La pedagogía puede afianzarse, en su concepción como investigación, en el estudio etnográfico para lograr el acercamiento escuela-comunidad. Este propósito rehabilita la práctica social del docente,



el papel de la escuela en los procesos comunitarios, y la posibilidad de propuestas emancipatorias desde el universo de una investigación identificada con lo cotidiano de lo escolar.

La etnografía necesita de variadas estrategias, pero las más utilizadas, por cuanto permiten mayor interacción, son la observación participante y la entrevista. La primera compromete al investigador con la temática estudiada, no es un simple observador, no está distanciado del desarrollo de los procesos. Para Martínez:

... vive lo más que puede con las personas o grupos que desea investigar, compartiendo sus usos, costumbres, estilo y modalidades de vida (...) va tomando notas de campo pormenorizadas en el lugar de los hechos o tan pronto como le sea posible. (p. 63).

El investigador-alumno se podría involucrar con el grupo o comunidad que se propone estudiar. Involucrarse, para Hurtado y Toro (1998), significa: **“...vivir la observación de una manera militante y comprometida con los objetivos que le son inherentes a la investigación”** (p. 111).

La observación participante tiene la ventaja que puede introducir al alumno-investigador en la complejidad fenomenológica del mundo, lo que le permite convertirse en testigo de la manera como se realizan las conexiones con lo vivido. Por tanto, no está sujeto a categorías o respuestas prescritas o prefijadas. Por el contrario, está libre para indagar los conceptos o categorías que tengan sentido y significado y, cuya resignificación puede darse a través del debate en el aula.

Lo que se busca a través de la utilización de esta técnica, según Valles (1997) es una aproximación **“a la realidad social intentando observarla de modo directo, entero y en su complejidad, sin artificios ni simplificaciones y en el momento en que acontecen los fenómenos de estudio”** (p. 164). De allí que por un lado se requiera de un esfuerzo de permanente atención, del estudio y del conocimiento detallado de la realidad. Por otra parte, es necesario anotar lo observado de manera inmediata, tan pronto como sea posible, y en el lugar de los hechos para obtener una interpretación adecuada.

Se utiliza mucho en este tipo de investigación la grabación de diálogos y conversaciones relevantes de acuerdo con la importancia de la situación. El alumno-investigador debe hacer sus comentarios de una vez para que no pierda detalles sobre el encuentro, lo conversado, las impresiones generales y de esta manera reconstruir el conocimiento y, compartirlo con las diversas posiciones de los participantes en el aula. Allí, se podrán utilizar categorías de análisis para plantear aproximaciones teóricas basadas en las manifestaciones de las problemáticas en estudio.

En el caso de la entrevista, debe considerarse la relación cercana con el informante, esto permite destacar y precisar aspectos humanos, para Martínez la entrevista: **“..., en la investigación etnográfica, es un instrumento técnico que tiene gran sintonía epistemológica con este enfoque**



(cualitativista) y también con su teoría metodológica” (p. 65). Esta sintonía epistemológica y metodológica, da sentido a la posibilidad de derivar conocimientos en las interrelaciones de los diálogos. Esta consideración, da preeminencia a la intersubjetividad, al cruce de puntos de vista y enfoques sobre una situación determinada, que puede nutrirse y nutrir las visiones transdisciplinarias. La conversación o el diálogo, suministra elementos importantes que van a producir mayor conocimiento tanto del contexto como de los protagonistas de lo investigado.

La entrevista, como encuentro de interacción verbal, se apropia del diálogo como método de conocimiento de los seres humanos. Permite definir problemas, reconocer logros, aclarar términos, recordar hechos significativos y potenciar posibles explicaciones.

De allí la especial importancia que tiene en la investigación etnográfica el hecho de que los alumnos ubiquen en la propia comunidad informantes clave. Estos poseen un nivel de conocimiento que los hace elegibles ya que reúnen condiciones que son definidas por la problemática misma, y su información contribuirá a alcanzar los propósitos de la investigación.

Importante también, para la investigación en la escuela y fuera de ésta, es el método de historias de vida; éstas constituyen una búsqueda al interior del sujeto, para intentar la concepción de espacios de subjetividades. El relato, como rescate de la importancia de la oralidad, es también el rescate de la subjetividad. Esta define formas de pensamiento que representan visiones de mundo, de la vida cotidiana. Para Córdova (1990), es importante establecer:

... cómo el actuar social, el individuo, vive los distintos procesos sociales y se inserta en los diferentes grupos sociales o ejerce prácticas de cualquier carácter, sean reiterativas, revolucionarias, cotidianas o extraordinarias. Esta es la praxis que permite evaluar verdaderamente los procesos sociales, es decir, que traslada el campo de la objetividad de manos del científico, del sabio que tiene los mejores instrumentos de medición, a los verdaderos actores, los que realizan la práctica social. (p.p. 10-11).

Este método puede colocar al alumno a vivir y comprender los procesos que vinculan a la escuela con la comunidad, analizando a través de relatos orales lo vivido por los sectores populares, el papel que puede jugar la escuela y el saber popular como fuente para construir una ciencia de lo cotidiano. Así se manifiesta el sujeto que construye un modo de vida, cuyos fundamentos culturales representan un conocimiento y una forma de conocer vinculada a la vida. En este sentido, para Moreno (1995):

Los códigos fundamentales de una cultura (...) los que están en sus fundamentos, no son un sistema de conocimientos, esto es, no son de por sí un conocido, son un vivido. Por vividos son precisamente culturales y no sólo epistemológicos. Lo epistemológico es cultural, no viceversa. (p. 40).



Historias de vida, puede representar un método sociológico para resignificar el espacio cultural, por esto su potencialidad educativa sería de gran valor para darle un sentido a la búsqueda de una pedagogía autogestionaria. La relación alumno-docente, encuentra en historias de vida la resignificación de las relaciones escolares, el docente podría convertirse en un orientador del proceso educativo. Esta última postura, contribuye a la formación integral del alumno y, a la identificación del docente con su compromiso ético-pedagógico.

Córdova, al referirse a la aplicación de este método, señala algunas recomendaciones que deben ser tomadas en cuenta, entre estas destacan, aparte de las formales, el despliegue del significado del tiempo social y la vinculación tiempo-cultura. Esta relación de tiempo social y tiempo cultura, representa el cúmulo de experiencias, la intrahistoria de los protagonistas en la sociedad y, en la realidad social educativa.

Tal vez uno de los métodos para pensar en la relación currículum-investigación, como concreción a una nueva episteme curricular, lo representa la investigación-acción. Con éste método, el alumno puede acercarse a las problemáticas sociales y estudiarlas en el terreno. En este caso, debe aplicar técnicas para indagar información y elaborar un informe descriptivo donde se propongan las posibles acciones que deben emprenderse para la búsqueda de soluciones. El alumno pasa de un nivel teórico-conceptual a un nivel de toma de decisiones, esto puede hacerlo en concordancia con las aspiraciones de sectores comunitarios.

La investigación-acción tiene sus raíces en la propuesta metodológica de inserción en el proceso social, lo cual significa un compromiso de parte del investigador, y una manera para que los grupos sociales participen en la concepción y desarrollo de los proyectos de investigación. Es allí donde el alumno puede comprender la dimensión del compromiso social más allá de lo académico. Carr y Kemmis (1988), definen la investigación-acción como:

Una forma de indagación autoreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales ellas tienen lugar (p. 88).

Al tratarse de situaciones reales, el alumno percibe la posibilidad de discusión de puntos de vista diversos y de diferentes vías en la toma de decisiones. Esto hace posible el desarrollo de la capacidad de investigación, la generación del conocimiento en el colectivo y la puesta en práctica de habilidades, métodos, estrategias sobre la cual debe formarse académicamente. De esta manera, se



despliega un proceso que al vincular teoría y práctica hace más complejo el aprendizaje. El alumno se enfrentará a contradicciones y antagonismos, que al decir de Morin (1982), “... **invita a una nueva connivencia**” la cual se explicita, según el autor, en un trabajo de cooperación en el contexto de lo antagónico.

Autores como Pérez Serrano (1990), Bartolomé (1994) y Sandín (2003), establecen algunas áreas de aplicación de la investigación-acción en el campo educativo: estudios diagnósticos de necesidades educativas, formación permanente del docente, desarrollo curricular, evaluación de programas, innovación educativa, análisis situacional. El docente, basado en la formación y la experiencia que de estas áreas posea, debe compartirlas, discutir las y, desarrollar el interés y la motivación de sus alumnos por su aplicación.

Al plantearse la investigación como un método pedagógico, el docente deberá discutir los posibles cruces transdisciplinarios, cruces de formas de pensar y búsqueda en el conocimiento fronterizo. Este proceso de socio-investigación, a nivel de aula y de espacios comunitarios, pondrá al alumno, a través de la crítica y la creatividad, a pensar con autonomía.

El proceso de investigación-acción, se caracterizará por su flexibilidad e interactividad, lo cual hará posible discutir las ideas a través de la práctica en la búsqueda para aumentar los conocimientos. Es una forma de trabajo que une la teoría y la práctica, es alternativa para que el docente, en tiempos globalización, revise, reconstruya y transforme su práctica educativa, sin renunciar a los saberes autóctonos, locales y regionales que implican un reencuentro con sus espacios de vida cotidiana.

La generación de problemas de investigación, lleva a los docentes, alumnos y comunidad al encuentro permanente y al diálogo fecundo y comprometido para la búsqueda de las posibles soluciones. En el caso del docente, representa una oportunidad para descubrir la coherencia entre las concepciones teóricas que se asumen (pensamientos, creencias, estilos de relación), y la acción o práctica específica que lleva a cabo dentro y fuera del aula. A juicio de Murcia (1990) la investigación-acción presenta entre otras las siguientes ventajas que pueden ser aprovechadas por alumnos, docentes y comunidad:

Permite integrar en el proceso a los miembros de la comunidad como investigadores activos, en vez de tomarlos como objetos investigados.

Eleva el nivel del pensamiento crítico entre todos los que están implicados a través de este proceso de examen, crítica y reinvestigación.

Facilita la libre circulación de la información y la dinámica entre los diferentes participantes.



Además ofrece otras ventajas derivadas de la práctica misma: permite por parte del investigador y de los grupos involucrados, la generación de nuevos conocimientos; promueve la movilización y el reforzamiento de las organizaciones de base en el análisis crítico de las necesidades y opciones de cambio.

En resumen, a través de la investigación-acción como estrategia pedagógica, alumnos, docentes y comunidad pueden identificar un marco de problemas, elegir estrategias de análisis, llevar a cabo un estilo cooperativo de interacción, y abrir las posibilidades de desarrollar conocimientos en el contexto de una praxis comprometida y, esencialmente socio-crítica. Desde esta concepción, la investigación se convierte en un proceso de reconstrucción crítica del conocimiento en grupo, configurada por un nuevo marco de diálogo y encuentro emancipador de los participantes.

De acuerdo a lo planteado, la relación entre los planos ontológico, metodológico, gnoseológico y epistemológico para concebir un objeto de estudio, plantear un proyecto de investigación, desarrollar el proceso de búsqueda y debatir acerca de las nociones de conocimientos, representa el vínculo entre realidad-currículo e investigación. Esta postura constituye una visión alternativa sobre el currículo, un punto de vista que toma en cuenta al alumno y lo relaciona con la realidad donde se presentan y despliegan todas las situaciones para el conocer. El docente investigador es un participante activo que cumple un papel de orientador.

En la vinculación currículo-investigación, el currículo se construye paralelamente con la concepción y desarrollo de la investigación, el conocimiento es sometido al debate epistemológico. De esta manera, el alumno se relaciona con la realidad, poniendo en acción elementos teóricos y prácticos para razonar sobre el conocimiento obtenido.

La constitución del currículo de manera paralela con la concepción y desarrollo del proceso de investigación, recorre los planos ontológico, gnoseológico y epistemológico; este recorrido va desde la concepción de la realidad, la forma como ésta se percibe y la manera como se despliega el diálogo intersubjetivo para generar conocimiento. Así, la forma de conocer despliega sus conexiones con la enseñanza y con el aprendizaje como proceso creativo que permite formas de concientización.

Este proceso no puede darse en el niño de Educación Básica, si el concepto de realidad queda prefigurado, si la enseñanza no muestra sino que impone un determinado saber, si la evaluación prefigura competencias que hay que internalizar en vez de exteriorizar las que para el niño representan sus inclinaciones, sus puntos de vista, su subjetividad, su condición de sujeto que intenta formar-se.



En el plano ontológico, para el niño de Educación Básica, interrogar a la realidad es fuente de problematización y puede ejecutarse en el aula a través de una lluvia de ideas, de interrogantes y de premisas que requieren ser investigadas. En este plano, la realidad va más allá de lo expresado por contenidos curriculares que parecen suplantarla. Por esto, es importante que el niño en Educación Básica, aprenda a pensar la realidad; esto es fundamental para discutir lo otro, lo inédito, lo que va más allá y supera la objetivación del sistema conceptual de la episteme curricular tradicional.

El proceso de problematizar la realidad para socio-constituir objetos de investigación, encuentra al plano ontológico también en la reflexión intersubjetiva que relaciona escuela-familia-comunidad. Así se incorpora al debate la investigación comunitaria, con participación de los vecinos, con nociones de saberes colectivos.

En consecuencia, no se trata de establecer a priori cuál es el conocimiento enseñable, ni siquiera cuál es el conocimiento que se desea discutir, éste surgirá del diálogo escuela-familia-comunidad. La dinámica de ésta relación será la que posibilite la estructuración transdisciplinar, entendido este proceso como la búsqueda de respuestas a interrogantes que no corresponden a una disciplina en particular, sino que la respuesta estará en las líneas de fuga, en el conocimiento fronterizo, en un conocimiento que se corresponde a lo natural, a lo social, a lo objetivo, a lo intersubjetivo. Sobre este problema Lanz y Fergusson (2005), plantean que:

Un paradigma transdisciplinario replantea en su raíz la lógica de los espacios del conocimiento, sus fronteras, sus modos de abordaje, sus “objetos” y su racionalidad. (...)sí quiere indicar con claridad que los protocolos y legalidades cognitivas del viejo paradigma ya no funcionan en este nuevo espacio. (p. 24).

Esta nueva visión, puede constituir la base de una nueva forma de pensar el currículum, éste debe partir de una reflexión sobre la realidad y su naturaleza ontológica. Esto es necesario porque el currículum en la lógica transdisciplinaria, significará ruptura con la concepción de disciplinas como estancos, con la visión de realidad que responde a límites cerrados, con argumentos sólo explicables desde determinadas disciplinas. Así se proyectan cierres conceptuales que limitan la posibilidad de pensar, de problematizar. Para Lanz y Fergusson:

Se trata de inaugurar una nueva episteme, es decir, nuevas reglas de juego para la producción, circulación y recepción del conocimiento. Esta perspectiva supone un nuevo repertorio de nociones, conceptos y categorías a tono con la racionalidad que irrumpe, en concordancia con el tono civilizacional que opera como horizonte de sentido. (p. 24).



Hay razones para pensar en una nueva sensibilidad, que tome en cuenta la curiosidad del niño, sus intereses, sus interrogantes, su prisa por conocer. Desde esta perspectiva, los proyectos de investigación deben configurarse en el diálogo alumno-escuela-familia-comunidad, donde los diversos puntos de vista constituyan las bisagras para pensar en una educación otra.

Referencias

- Álvarez, C y E. González. (2003). Lecciones de Didáctica General. Colombia. Editorial Magisterio.
- Bartolomé, M. (1994). La Investigación cooperativa. Madrid. Editorial Rialp.
- Carr, W. y S. Kemmis. (1998). Teoría crítica de la Enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado. España. Editorial Martínez Roca.
- Córdova, V. (1990). Historias de Vida. Caracas. Editorial Tropykos.
- Foucault, M. (1980). Microfísica del Poder. Madrid. Ediciones La Piqueta.
- Follari, R. (1996). ¿Ocaso de la Escuela? Argentina. Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Habermas, J. (1982) Conocimiento e interés. Madrid. Tauros.
- Hurtado, I. y J. Toro. (1998). Paradigmas y Métodos de Investigación en tiempos de cambio. Valencia. Venezuela. Episteme Consultores.
- Kemmis, S. (1998). El Currículum: Más allá de la teoría de la reproducción. España. Editorial Morata.
- Lanz, R. y A. Fergusson. (2005). La Reforma Universitaria en el contexto de la mundialización del conocimiento. ORUS. Material Mimeografiado.
- Magendzo, A. (2003). Transversalidad y Currículum. Colombia. Editorial Magisterio.
- Martínez, M. (1994). La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación. México. Editorial Trillas.
- Morin, E. (2000). Los Siete Saberes necesarios a la Educación del futuro. Caracas. IESALC-FACES/UCV-CIPOST.
- Moreno, A. (1995). El Aro y la Trama. Caracas. Centro de Investigaciones Populares.
- Murcia, J. (1990). Investigar para cambiar: Un enfoque sobre investigación. Colombia. Editorial Magisterio.
- Pérez Serrano, G. (1990). Investigación-Acción: aplicaciones al campo social y educativo. España. Editorial Dickinson.
- Sandin, M. (2003). Investigación Cualitativa en Educación: Fundamentos y tradiciones. España. Mc. Graw.
- Valles, M. (1997). Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Madrid. Editorial Síntesis.



Zemelman, H. (1992). Los Horizontes de la Razón. México. Anthropos.

CURRICULUM VITAE

Enrique Pérez Luna. Licenciado en Educación, Magíster en Educación Superior, Doctor en Educación. Profesor Titular de la Escuela de Humanidades y Educación de la UDO. Profesor de pregrado, maestría y doctorado en el área de Investigación Educativa. Ex Director de la Escuela de Humanidades y Educación de la Universidad de Oriente. Coordinador del Doctorado en Educación de la UDO. Actualmente Investigador Acreditado al Programa de Promoción a la Investigación (PPI). Autor de novelas y cuentos. Autor de libros sobre educación.

José Sánchez Carreño. Licenciado en Educación, Magíster en Planificación Educativa, Doctor en Educación. Profesor de pre y postgrado en las áreas de Evaluación y Currículum. Ex Director de la Escuela de Humanidades y Educación de la Universidad de Oriente. Ex Decano del Núcleo de Sucre de la UDO. Actualmente Investigador Acreditado al Programa de Promoción a la Investigación. Coordinador de la Comisión Central de Currículo de la UDO.