



ENSAYOS

UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 25, n° 90 (julio-septiembre), 2020, pp. 232-244
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555

Entre el pragmatismo y la hermenéutica crítica. Una interfaz filosófica- metodológica para el estudio de la pedagogía activa

*Between Pragmatism and Critical Hermeneutics. A philosophical-methodological interface
for the study of Active Pedagogy*

María Fernanda JÁTEM-LAGUADO

<http://orcid.org/0000-0002-8510-7864>.

mafejatem@gmail.com

Núcleo de Investigación Educativa Paraguaná, UPEL-IMP/ Extensión Académica Paraguaná, Venezuela

Alexa SENIOR-NAVEDA

<https://orcid.org/0000-0002-4768-3115>.

asenior@cuc.edu.co

Universidad de la Costa, Colombia

Freddy MARÍN-GONZÁLEZ

<https://orcid.org/0000-0002-3935-8806>.

fmarin1@cuc.edu.co

Universidad de la Costa, Colombia

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.3928865>

RESUMEN

La investigación tiene como propósito "Construir una interfaz metodológica desde el Pragmatismo y la Hermenéutica Crítica para el estudio de la Pedagogía Activa bajo un enfoque cualitativo". El referente teórico comprende la desescolarización y el instrumentalismo Deweyano. Se enmarca en el Pragmatismo, la Acción Comunicativa Habermasiana y la complejidad de Morin. Es de corte teórico – documental, sustentada en el "diálogo de saberes o imaginario" de Vargas-Madrado (2015). En el encuentro de autores emergió la integración de una nueva forma de aproximarse a la comprensión de la pedagogía activa en contextos educativos, configurando un hilo metodológico conductor.

Palabras clave: Pedagogía activa, interfaz integradora, complejidad, pragmatismo, hermenéutica crítica.

ABSTRACT

The purpose of this research is to "Build a philosophical-methodological interface from Pragmatism and Critical Hermeneutics as an option for the qualitative empirical study of Active Pedagogy." The theoretical reference is the de-schooling and Weyano's instrumentalism. It is framed in the philosophical current of Pragmatism, the Habermasian Communicative Action and the Complex thought of Edgar Morin. The nature is theoretical – documentary and the "dialogue of knowledge or imaginary" of Vargas-Madrado (2015), through the meeting points between authors emerged the Integration of a new way of understanding pedagogy in complex educational contexts, configuring a recursive and flexible methodological.

Keywords: Active pedagogy, integrative interface, complexity, pragmatism, critical hermeneutics.

Recibido: 22-02-2020 • Aceptado: 24-04-2020



INTRODUCCIÓN

El nuevo sentido de la racionalidad educativa debe estar orientado hacia formas innovadoras de entendimiento intersubjetivo entre quienes establecen las interrelaciones, es decir, se hace referencia a un paradigma de la comunicación (Martínez, 2011, p.1). Esta percepción crítica y/o compleja es relevante ya que el sistema es dinámico, se encarga de la formación integral del ser humano inmerso en un contexto que tiene múltiples relaciones e interacciones con otros individuos y diversos entornos donde se desempeña socialmente.

Atendiendo a estos planteamientos el presente artículo tiene como propósito “Construir una interfaz metodológica desde el Pragmatismo y la Hermenéutica Crítica como estrategia para el estudio empírico cualitativo de la Pedagogía Activa”. Partiendo de una aproximación dialógica de las perspectivas teóricas, filosóficas y metodológicas donde los fundamentos de los diversos autores se confrontan (Vargas -Madrazo, 2015) e integran y desde allí se genera una ruta práctica que favorece el abordaje empírico y la comprensión de la pedagogía activa en el contexto docente de los niveles inicial, primaria y media general del sistema educativo.

METODOLOGÍA

El abordaje metodológico de la investigación se enmarca en el análisis documental, se contrastan diversas fuentes bibliográficas de autores y filósofos que a través del “diálogo imaginario” (Vargas -Madrazo, 2015), permiten identificar los puntos de encuentro entre los teóricos de la pedagogía activa y la hermenéutica crítica. El diseño bibliográfico está basado en el análisis de contenido, y se generan inferencias de los referentes documentales. Este método según Leal (2011) “es un proceso de reflexión y meditación” acerca de teorías y de una cierta realidad que el sujeto investigador o cognoscente, reconfigura mentalmente atendiendo a propósitos investigativos específicos. A partir de las inferencias e integración de puntos de encuentros nace una nueva concepción integradora de la pedagogía activa. Ésta permite construir un hilo metodológico flexible al estilo Habermasiano y recursivo al estilo de los bucles Morinianos; es decir, adaptado a la situación actual de las instituciones educativas contemporáneas.

RESULTADOS

Partiendo del análisis documental se logra configurar una interfaz metodológica integradora desde el fundamento de la pedagogía activa y la perspectiva comunicativa habermasiana, los hallazgos se detallan a continuación:

Mirada ontológica desde la Complejidad

Considerando los sistemas educativos como “entornos complejos” se asume una mirada desde los fundamentos del filósofo francés Edgar Morin. Para el autor, la complejidad es comprendida a través de la unión de: la unidad, multiplicidad y diversidad del sistema. Para llegar al conocimiento “la complejidad debe separarse de la lógica de aislar un hecho, un dato para comprenderlo; es decir, necesita de contextualización” (Morin, 2001, p.116). Al mismo tiempo es “el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones y azares que constituyen nuestro mundo” (Morin, 2001, p.32). Además, enfatiza los rasgos de desorden, ambigüedad e incertidumbre de la complejidad, así como también la oportunidad de autoorganizarse que tiene el sistema.

Aproximación Dialógica desde las perspectivas Teóricas

El núcleo teórico que fundamenta la interfaz, es la crítica hacia la educación tradicional; procedente de los autores Everett Reimer (1974), Ivan Illich (1985) y John Dewey (1973) que asumen en la década del setenta argumentos críticos en relación a la concepción de la escuela como "los espacios más nocivos, absurdos, insidiosos, contradictorios y decadentes de cuanto ser humano ha levantado en los últimos siglos" (Zaldivar, 2012, p.31).

Se infiere una concepción de escuela que trasciende la visión tradicional para ubicarse en el plano de formación para la vida. En el sentido deweyano la vida "es un proceso de autorrenovación mediante la acción sobre el medio ambiente" (Dewey, 1973, p.14); resulta un mecanismo sumamente indispensable para su desempeño y manejo en el contexto circundante. La palabra vida hace alusión al cúmulo de experiencias asociadas a la cultura, "las costumbres, instituciones, creencias, victorias, derrotas, ocio y las ocupaciones" (Dewey, 1973, p.14). La educación para este autor "constituye el método fundamental del progreso y cuando un docente despliega sus estrategias de enseñanza, no solo educa a un individuo, sino que, además contribuye a la conformación de una vida social justa" (Ruiz, 2013, p.104). Destacando que el uso de la experiencia es "instrumental" para la solución de los problemas reales que le permitan al individuo un buen desenvolvimiento en la sociedad (Carreras, 2016); y de esta forma el individuo va capacitándose con la habilidad de ir adaptándose a los cambios progresivos a través del tiempo.

Aproximación al Diálogo Filosófico y Epistemológico

Partiendo desde las reformas educativas activas; nace la necesidad de considerar el pragmatismo como una opción filosófica-epistemológica, en el espacio de la investigación social es un método orientado a aclarar conceptos por medio de sus consecuencias, su fin no es inmediato ni individual, sino un acercamiento gradual a una realidad. Para Barrena (2014) el pragmatismo tiene como característica común entre todos sus precursores "la experiencia"; por lo que la acción y el individualismo juegan un papel importante hacia la transformación que puede influir a la conducta voluntaria; en ésta el pragmatismo encuentra su prueba más confiable, por lo que la verdad y el significado pueden encontrarse en ella misma, verdad se concibe como aquello que nos es bueno creer, una producción de relatos entretreídos con otros que conforman una serie de bifurcaciones que tienen significados en forma de creencias (Wheeler, 2014).

Las creencias son hábitos de acción y el ser humano es la trama de ellas. Es importante dentro de esta concepción renunciar a la diferenciación apariencia-realidad y adoptar una distinción entre descripciones menos útiles y más útiles del mundo y de nosotros mismos. Mattio (2009) afirma que la perspectiva Rortyana demanda a "sustituir argumentos y teoría por narrativas que nos hagan capaces de redescubrir nuestros vocabularios pasados" y nos develen como se podría relacionar "el presente con un utópico futuro imaginado" (Mattio, 2009, p.50).

Por otro lado hay un aspecto sociológico importante a tomar en cuenta que es complementado con la Teoría de la Acción Comunicativa de Jurgen Habermas. Para Habermas (1999) la racionalidad es un aspecto importante en la construcción del conocimiento, él relaciona este elemento con sujetos capaces de desarrollar lenguaje y acción que hacen uso de ese conocimiento; para el autor éste emerge de las manifestaciones lingüísticas en forma de un saber. Esta combinación de acción y lenguaje es lo que hace posible que los seres humanos logren planes comunes a través del consenso que emerge de la misma (Mabovula, 2010).

Todos estos aspectos anteriormente mencionados Habermas (1999) los denomina categorías que emergen de las imágenes del mundo de la vida, que resultan la fuente para la comprensión de la acción del sujeto y sus relaciones con el mundo; y define éste como "correlatos de los procesos de entendimiento. Al actuar comunicativamente los sujetos se entienden siempre en el horizonte del mundo de la vida" (Habermas, 1999, p. 96). Éste está conformado por convicciones de fondo, difusas y aproblemáticas.

Dentro de esta definición hay un concepto importante “la interpretación” que alude a la negociación de definiciones que se generan en las situaciones de consenso y a su vez toma en cuenta varios tipos de acciones: acción teleológica que considera la relación entre el actor y el mundo de cosas existentes (mundo objetivo), acción reguladora que corresponde a la relación actor y su dos mundos (objetivo y social) este último conlleva las normas reguladoras; acción dramática que se refiere a la vida cotidiana de la persona, es la interacción social entre los actores (Habermas, 1999). Cuando Habermas habla de entendimiento se refiere a “cuando los actores buscan un consenso y lo someten a criterios de verdad, rectitud y veracidad, a criterios de ajuste y desajuste entre los actos de habla y los tres mundos objetivo, social y subjetivo” (Habermas, 1999, p.138). La verdad desde este punto de vista sólo se puede acceder cuando los individuos a través del lenguaje pueden promover el consenso como vía de acceso al entendimiento de la acción comunicativa (Mabovula, 2010).

La Hermenéutica Crítica

La Hermenéutica para Flores (2010) es una tradición metodológica donde se explica que el “acto de habla” es un medio para acceder a la realidad; a través “del nombrar” se revela la identidad y el sentido de lo que se está nombrando. En este caso, el lenguaje “es el lugar donde acontece el nombrar y por lo tanto el lugar de la manifestación de la identidad de aquel o aquello al que nos referimos con los nombres” (Flores, 2010, p.58). Al nombrar nos estamos refiriendo al campo de los signos y las frases corresponden al ámbito de la semántica; por medio de los conceptos se accede al fenómeno en estudio para poder interpretarlo y comprenderlo.

Este proceso de interpretación y comprensión se logra al llegar al nivel de creación del discurso que refleja el entrelazamiento de significados en forma de frases y conceptos, los cuales develan el funcionamiento del sistema que se está abordando (Flores, 2010). La hermenéutica se centra en el discurso como una totalidad de sentidos articulados; es en el proceso de comunicación entre los actores sociales donde emergen los hallazgos para producir el discurso como fundamento a la comprensión del fenómeno.

Se parte de la hermenéutica crítica con énfasis en el lenguaje porque la presente investigación tiene como base sociológica la Teoría de la Acción comunicativa. La hermenéutica crítica pasa por varios momentos: reflexión-interpretación, comprensión- penetración profunda y entendimiento comunicativo; procesos que emergen del mundo de la vida de los sujetos. En la penetración profunda emergen las contradicciones y los opuestos a ser consensuados para poder lograr el entendimiento comunicativo como fase final para generar teoría desde este enfoque hermenéutico.

Interfaz Integradora como opción Epistemológica para el estudio de la Pedagogía Activa. Nuevas formas de comprender los fenómenos educativos

La construcción de la interfaz, se representa a través de un gráfico que refiere los puntos de encuentro de los filósofos que contribuyen a la comprensión de su dinámica, flujos relacionales y sus núcleos.

Núcleo Sociológico: como teoría herramental se toma la Teoría de la Acción Comunicativa de Jürgen Habermas con sus categorías: triple relación en la acción comunicativa, trama-mundo de la vida, racionalidad, historia-cultura, relatos socio-históricos, interpretación-definición de situaciones de acción, comprensión y entendimiento. Desde la acción comunicativa Habermasiana se selecciona como tradición la Hermenéutica Crítica y se construye el método; a partir del núcleo sociológico se va diseñando la ruta a seguir en el proceso investigativo.

El proceso metodológico para estudiar la pedagogía activa en sistemas escolares, emerge desde el paradigma Socio-crítico orientado a comprender las transformaciones sociales del mundo, así como también los problemas ocasionados por las mismas. La postura crítica toma dos aspectos importantes: la cultura pasada porque influyen en la actual o dominante; así como también toma en cuenta lo emergente, ya que los argumentos que se originan están orientados a hacer frente “crítico” a la cultura y las instituciones dominantes (Popkewitz, 1998). En este caso los escenarios escolares deben comprenderse desde un “proceso propio de un grupo social determinado” y no sólo a nivel de institución política rígida (Molina, 2012).

Es importante resaltar que esta corriente “busca reestablecer una unidad reflexiva entre el conocimiento social y la existencia de un interés práctico emancipador” (Sembler, 2018, p. 381). Está sujeto a las reflexiones de los diálogos de los sujetos en sus vivencias cotidianas, donde emergen en escena los significados subjetivos de la acción dramática habermasiana. El sujeto requiere ser confrontado y orientado a reflexionar sobre la realidad donde se encuentra inmerso para que desde lo afectivo-emocional pueda tomar conciencia hacia la transformación social y colectiva. Es necesario desarrollar formas de pensamiento con base en una comprensión filosófica de la realidad, sus cambios y transformaciones (Cifuentes y Camargo, 2018).

Adicionalmente, se requiere poder dilucidar la trama de relaciones en la practicidad de la pedagogía de los docentes en entornos dinámicos, independientemente del tipo de institución. Por lo que el acercamiento se considera multidimensional. Este tipo de acercamiento requiere de una relación dialógica del tipo moriniano entre el orden con el desorden; y la organización como: una y necesaria, ya que no se pueden separar. (Laguna et, 2016).

Núcleo Ontológico: la realidad es concebida como una complejidad desde los fundamentos morinianos y sus categorías: entretejido de eventos-interacciones, incertidumbre-emergencia, unidad-multiplicidad-diversidad, enlaza-engloba, crítica y autocrítica de creencias, juguetes de la racionalidad, principio dialógico, recursivo y hologramático y bucles morinianos; se parte de la creencia de que los individuos son sumisos ante la racionalidad y la demanda de pensamientos menos reduccionistas. La realidad de la pedagogía es vista desde el tejido de eventos y discursos socio-históricos de los docentes sobre su pedagogía donde el curso de la investigación no es lineal, sino que es recursiva; es decir, se puede ir al campo o a los significados en cualquier momento del estudio para lograr una mayor comprensión de la realidad.

A partir de los fundamentos filosóficos, epistemológicos y ontológicos se derivan cuatro momentos para estudiar la pedagogía activa en los sistemas escolares; se adopta una tradición Hermenéutica que representa un proceso abierto e inagotable y se va develando la realidad conforme es relatada por los sujetos (Flores, 2010).

Vía Aproximativa a la Realidad

La ruta metodológica que rige este tipo de estudios no tiene un sentido lineal, el investigador puede ir a fases anteriores o al campo de los hechos cuando sea necesario. El proceso metodológico general por ser complejo está inmerso en el Sistema Habermesiano que contiene el mundo de la vida y los tres bucles morinianos (individuo-sociedad-especie/ razón-afecto-impulso/ contexto-mente-cultura). El mismo está dividido en cuatro momentos que representan la tradición hermenéutica descritas a continuación:

Momento I Pre- acercamiento: esta primera fase consiste en un primer contacto con el campo de los hechos con la finalidad de establecer un “rapport” con los informantes clave; es decir, un acercamiento a

través de preguntas generales para conocer lo que es importante para los actores educativos (Taylor y Bogdan, 2000). En este caso se puede utilizar como técnica de recolección de datos la entrevista tipo grupo focal que consiste en “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal y como las expresan con sus propias palabras” (Taylor y Bogdan, 2000, p.194).

Momento II Identificación de la Dinámica de la Pedagogía: esta fase comprende la inmersión al campo de los hechos a través de técnicas de recolección de datos que permitan la participación grupal y crítica de los actores como: entrevista, grupo focal y el sociograma. Es importante destacar que las técnicas orientadas en lo narrativo y experiencial deben alentar a los sujetos involucrados a narrar sus historias para transmitir sus experiencias (Mueller, 2019); éstas develan interacciones entre lo personal, social y el tiempo presente, pasado y futuro (Carreras, 2016). En este punto se aplica la primera fase de selección de los informantes clave (Nasheeda et al, 2019).

Para procesar y analizar la información recolectada se utiliza el Multimethod Restoring Framework (Nasheeda, et. al, 2019). La unidad de análisis a tomar en cuenta debe ser de forma holística no sólo en atención de las características, ajustes, acciones o resoluciones develadas en las ideas narrativas de los informantes; sino también enfocarse en el lenguaje hablado, modo en que los eventos se describen, características y roles inmersos en las ideas completas de los sujetos (Nasheeda, et al, 2019).

Las fases que conlleva el análisis cualitativo de la información se describen de la siguiente forma:

Fase 1: Desde la entrevista a la transcripción: abarca la selección de informantes clave anteriormente descritos, aplicar y grabar las entrevistas y conversaciones, escuchar varias veces las grabaciones, transcribir entrevistas y realizar varias lecturas para familiarizarse con las experiencias.

Fase 2: Reorganización de significados de la transcripción: refiere al establecimiento del sentido en que los eventos están conectados y relacionados. Se aplica a la historia de la entrevista para organizarla, reestructurarla, analizar todos los elementos para enlazarlos y reescribirlos en orden. En este caso se realiza una identificación de significados en frases largas denominada categorización y codificación. A su vez una integración de códigos a unos más amplios para reducir la codificación en los más significativos.

Fase 3: Momento de Concreción: a partir del ensamblaje de significados emerge una codificación de segundo orden y se construyen redes semánticas y diagramas. Este proceso involucra la coparticipación entre el investigador y los informantes clave para la validación de la interpretación de la trama de redes semánticas que develan el funcionamiento del sistema lo más aproximado posible. Cada una de las redes semánticas comprende las categorías emergentes y su relación con la acción comunicativa Habermasiana.

Fase 4: Construyendo el sentido de la trama de la vida: la emergencia de la trama de la vida, se examina en cada una de las transcripciones y analiza desde diversas perspectivas para descubrir los significados de los relatos. Este proceso enfoca los relatos tal cómo fueron contados, dilucidando los significados relevantes del lenguaje hablado que expresan las creencias y lo valioso de los sujetos entrevistados, permite también la construcción de una cadena lógica de evidencias, hacer uso de la coherencia conceptual y teórica que facilita llegar a la comprensión, el entendimiento comunicativo de la hermenéutica al estilo Habermasiano; y se ajusta al carácter recursivo de la ruta metodológica.

Para la realización del proceso del análisis hermenéutico se emplea un método en el que converjan las bases filosóficas y epistémicas de la investigación con el software Atlas Ti. Este software facilita el proceso de análisis y contiene múltiples funciones que permiten representar a través de redes semánticas el fenómeno en estudio, con apoyo de diversidad de datos recolectados en el campo de los hechos como memos, audios, documentos, fotos, entre otras unidades de análisis (Novatzk et al, 2017).

Esta fase requiere de un momento reflexivo de la información que oriente el sentido en el cual los eventos están conectados e interrelacionados. En este proceso es necesario identificar los códigos y categorías; Habermas denomina este momento “definición de situaciones de acción”, es decir al interpretar se describe la acción comunicativa de la realidad (Habermas, 1999).

Al mismo tiempo, en este proceso de definición entran las categorías Habermasianas que ayudarán a interpretar y describir el funcionamiento del sistema (Habermas, 1999). Sobre la base de estas categorías se realiza el proceso de interpretación ubicando los relatos de los actores en alguna de ellas y estableciendo sus relaciones. Se utiliza la representación gráfica o el dibujo (Ayala y Koch, 2019) para develar estos hallazgos que podrán sustentar la descripción del fenómeno. Las categorías la comprenden: la acción teológica del mundo objetivo que alude a las manifestaciones efectivas de acción racional, corresponde a las acciones estratégicas y de utilidad como medios y fines para lograr los propósitos.

La acción regulada del mundo social abarca las acciones del sujeto orientadas por la norma o valores comunes en un grupo: Por último se toma en cuenta la acción dramaturgica del mundo subjetivo; ésta considera las interacciones de participantes donde se ponen en escena sentimientos, pensamientos, deseos o actitudes; es una especie de auto-espectáculo (comportamientos expresivos y espontáneos de las vivencias) (Habermas, 1999).

Adicionalmente se recomienda aplicar técnicas participativas como “el grupo de trabajo”, desde la dimensión reflexiva-participativa a través de la herramienta del sociograma y consiste en representar gráficamente las relaciones interpersonales de un grupo de individuos mediante un conjunto de puntos (los individuos) conectados por una o varias líneas (las relaciones interindividuales). Esta herramienta debe ser aplicada y trabajada con los actores del proceso educativo, así una vez construidos los mapas de relaciones, el investigador realiza un proceso interpretativo de cada uno, para luego integrar los diagramas en uno solo que pueda reflejar el conjunto de acciones sociales en relación a la práctica pedagógica del sistema. Se generan redes relacionales entre actores como fundamento al proceso formativo y la acción pedagógica (Espinoza y Marín, 2019). Las técnicas participativas se aplican en varias sesiones presenciales porque requieren de la integración y participación de los actores. En la última sesión es importante presentar al grupo el mapa final para su consenso y validación.

Posteriormente es necesario analizar el sociograma final; atendiendo a que “el análisis de los textos y los discursos van a permitir conocer las posiciones de diferentes individuos, grupos, actores, que se identifican con discursos, sus relaciones y las características de éstas” (Villasante, 2006, p.137).

Este momento de la investigación abarca la etapa inicial “interpretativa” de la hermenéutica Habermasiana. Dichos relatos discursivos son experimentados en un mundo de la vida; en la cual los actores a través del consenso y acuerdos comunicativos orientan su comportamiento en el contexto donde habitan. Este mundo de la vida guarda los correlatos y los entendimientos comunicativos de los docentes de acuerdo a sus interacciones con el medio. Dentro de estos correlatos se encuentran los tres bucles morinianos que escenifican la condición humana del sujeto, sus emociones, deseos, impulsos y motivaciones hacia la acción; vienen determinados por las interacciones del individuo con su contexto, donde emerge la cultura como categoría influyente en el conjunto de las acciones y creencias de los actores sociales (Habermas, 1999).

Momento III Comprensión de la Dinámica Pedagógica: esta fase abarca el momento comprensivo de la acción comunicativa de Habermas, en la cual las categorías y redes antes mencionadas resultan muy complejas en el campo de la acción dramaturgica y el mundo subjetivo; por lo que se requiere de una doble hermenéutica adquiriendo el carácter recursivo del trayecto metodológico. En este punto se necesita una penetración profunda que demanda trasladarse al primer momento pre-teórico de la investigación (Habermas, 1999).

Es decir, se exige volver al referente teórico para clarificar las pre-concepciones del investigador y así poder diferenciarlas, separarlas y suspenderlas. Luego se vuelve a este momento cuando se asumen las estructuras de entendimiento de los actores educativos, y poder hacer un proceso de revisión para identificar los errores o posturas opuestas que previo consenso permitan alcanzar el entendimiento comunicativo, resultando la etapa final de la comprensión. Si en esta etapa se descubre una emergencia, error u opuesto se orientan las diferencias hacia un punto de convergencia entre los actores. Sobre la base de estos acuerdos se logra la fase de entendimiento comunicativo para así poder llegar al momento generativo.

Momento IV Generación del Entramado Reticular: se realiza una triangulación de los métodos aplicados, las teorías referenciales de partida y la postura del investigador; la intención es construir una matriz reticular que aborde componentes conceptuales y funcionales para la integración de la pedagogía activa de John Dewey en la práctica educativa del sistema escolar.

Este entramado reticular será socialmente construido al completarse el proceso de entendimiento comunicativo de Habermas. Para el autor cuando se llega al entendimiento comunicativo (posición de acuerdos entre actores en su accionar) se podría llegar a la universalidad de la verdad (en este caso creencias) para este contexto social específico. Aquí se estaría cumpliendo lo que significa para Habermas la racionalidad comunicativa.

Este procedimiento metodológico conlleva una integración filosófica desde el pragmatismo de Rorty ya que el lenguaje, la experiencia y la creencia sobre "lo que nos es bueno creer" se enlaza con una serie de métodos para transformar la conciencia de los actores educativos en pro de mejorar la calidad de vida por medio de sus acciones. Al mismo tiempo guardan el principio del instrumentalismo de Dewey, ya que los significados y elementos de la red están asociados al sentido de utilidad que le dan los sujetos involucrados en el contexto de las escuelas.

Por otro lado se asumen los principios ontológicos de la complejidad de Edgar Morin, porque se busca comprender el tejido de eventos en una dinámica de orden y desorden; donde el individuo tiene la capacidad de reorganizar el funcionamiento del sistema, en este caso de la pedagogía. Al mismo tiempo la triada de los bucles son elementos importantes ya que el individuo como especie humana forma parte del contexto y sus interacciones. En medio de esta dinámica emerge la cultura para orientar e impulsar la conducta humana.

Como valor agregado, se genera una ruta metodológica que describe múltiples interacciones en función de los componentes identificados; la referida gráfica relacional se observa a continuación:

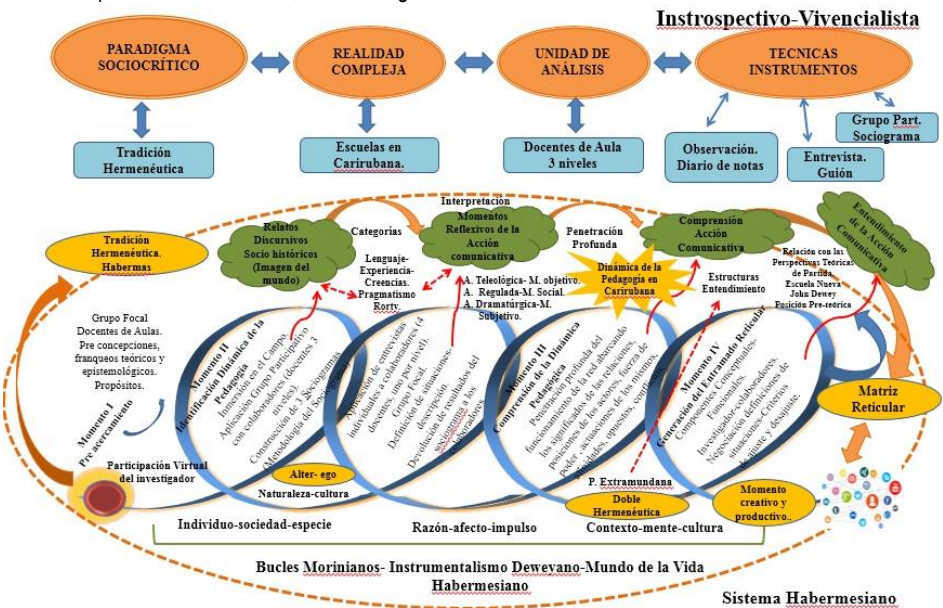


Figura 4. Ruta Metodológica por Momentos. Fuente: Elaboración Propia.

CONSIDERACIONES FINALES

La dinámica pedagógica en el sistema escolar, encuentra su razón de ser en un currículo comprendido como la expresión política, cultural, sistémica e institucional de una sociedad en un momento histórico dado, a partir del cual se organizan los componentes o elementos de la pedagogía; con el fin de normar la formación del individuo mediando su relación con los otros, el sentido de la vida, su conciencia personal y social. A la luz de las reflexiones teóricas presentadas a lo largo del documento, se asume que la praxis educativa actual discurre en una enseñanza centralizada, dejando a un lado los intereses de los individuos y demandas complejas de los entornos, volviéndose un imperativo la contextualización de todos los elementos educativos especialmente del currículo.

Dicha reflexión requiere adoptar en los procesos de investigación una mirada interpretativa profunda de las realidades y de la acción de los sujetos de la educación, por lo que es necesario atender como sujeto-objeto-sujeto la perspectiva del docente como ente transformador de la sociedad y el contexto inserto en un sistema-mundo, y apreciar el currículo centrados en los sujetos.

De allí que no se pueda seguir estudiando la realidad solo desde una perspectiva fáctica, es necesario profundizar en las razones que conllevan a la configuración de la conciencia social en la acción formativa, a la luz de la teoría de la acción comunicativa y la pedagogía activa, la construcción de conocimiento surge como una emergencia sistémica que vincula tanto la práctica social como productiva entre educadores, educandos y entorno social, la cultura es vista como modos de ser, producirse y reproducir la conciencia de los sujetos sociales.

A través de la interfaz filosófica-metodológica que se propone es posible develar el fenómeno educativo y sus dinámicas, tomando en cuenta que las necesidades de aprendizaje germinan en el devenir histórico, para ello se requiere adoptar nuevas maneras de investigar la realidad educativa como una construcción del sujeto social inmerso en el mundo y en los sentidos políticos democráticos y el diálogo como una acción fundante de la relación entre el ser cognoscente, la enseñanza y el aprendizaje pragmático en el eje de tensión sociedad-comunidad-escuela.

Por esta razón la importancia de adoptar un pensamiento y una mirada reflexiva desde la visión de los actores educativos en contexto, ello supone incorporar diversas formas de investigar en los contextos imbricados de la enseñanza-aprendizaje, el entorno que rodea la escuela, la realidad de las familias; se facilita una práctica educativa capaz de satisfacer las necesidades de la comunidad. Dicha perspectiva requiere métodos, técnicas e instrumentos de investigación flexibles, para que puedan emerger las construcciones discursivas de las diversas formas de enseñar; es decir, desde cada una de las escuelas es posible configurar el proceso de enseñanza y aprendizaje como una experiencia vital, necesaria y en pro al desarrollo de la sociedad para un mejor futuro.

La transformación en contextos educativos complejos no ocurre de forma piramidal o jerarquizada en las escuelas, sino que discurre desde las partes al todo y del todo a las partes. Es decir, es desde los sujetos o actores sociales en interacción con su contexto, que se impacta el ámbito educativo y por ende el área comunitaria, por lo que requiere distintas formas de abordaje, la mixtura de perspectivas que puedan engranarse en una interfaz entre la hermenéutica habermasiana como espacio interpretativo, la postura filosófica de la pedagogía activa, y la perspectiva ontológica moriniana.

Es crucial y vital que en sociedades con un sistema escolar estructurado y fragmentado, se desarrollen procesos de investigación cuyo abordaje favorezca la emergencia de sentidos que tiene para los actores sociales la práctica pedagógica, asumiendo sustentos filosóficos y metodológicos que posibiliten la emergencia del significado real y práctico de los procesos de enseñanza pedagógica en contextos vulnerables y problematizados, estas interfaces permiten capturar la esencia real de los sujetos involucrados en la práctica pedagógica activa, y desde allí habiendo reconocido su esencia disponerse a adelantar procesos de renovación de las prácticas educativas, que abarquen no sólo las áreas pedagógicas sino

también los aspectos individuales, sociales y culturales de la comunidad educativa; se percibe la integración de todos los actores que intervienen en el sistema escolar como: estudiantes, personal docente-académico, comunidad, padres y representantes.

BIBLIOGRAFÍA

AYALA, R, KOCH & KOSH, T. (2019). The image of Ethnography- Making sense of The Social through images: A Structured Method. *International Journal of Qualitative Methods*, V. 18, 1-13. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1609406919843014>.

BARRENA, S. (2014). El Pragmatismo. *Revista de Filosofía Factotum* (12). www.revistafactotum.com/revista/f_12/articulos/Factotum_12_1_Sara_Barrena.pdf.

BRAVO, O.; MARÍN, F. & CARRERA, M. (2013). Redes inter-organizacionales y desarrollo local *Opción*, 29 (70), 86-103. https://www.redalyc.org/pdf/310/Resumenes/Resumen_31028677006_1.pdf

CARRERAS, C. (2016). John Dewey: En el principio fue la experiencia. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 21, Pp69-77. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/21149>.

CIFUENTES, J. & CAMARGO, A. (2018). La Importancia del Pensamiento Filosófico y Científico en la Generación del Conocimiento. *Cultura. Educación y Sociedad* 9 (1), 69-82. DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/culteducoc.9.1.2018.05>

DEWEY, J. (1973). *Democracia y Educación*. Tercera Edición. Ediciones Morata, Madrid.

ESPINOZA, R. & MARÍN-GONZÁLEZ, F. (2019). Redes de investigación transdisciplinar tecnocientífico en contextos reticulares / Networks of transdisciplinary technoscientific research in reticular contexts. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, [S.l.], v. 24, n. 87, p. 173-193, oct-dic., ISSN: 1316-5216; e-ISSN 2477-9555. Disponible en: <http://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/27565>

FLORES, C. (2010). La Tradición Hermenéutica en el Siglo XX. *Revista Internacional de Filosofía*, 50. <http://revistas.um.es/daimon/article/viewFile/147171/131221>.

GARCÍA, L. & NIÑO, S. (2018). Percepciones sobre convivencia escolar y bullying en una institución educativa de Bogotá. *Cultura. Educación y Sociedad* 9 (1), 45-58. DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/culteducoc.9.1.2018.03>

HABERMAS, J. (1999). *Teoría de la Acción Comunicativa I. Racionalidad de la Acción y Racionalización Social*. Edit. Taurus.

ILLICH, I. (1985). *La Sociedad Desescolarizada*. México.

JANDRÍC, P. (2014). Deschooling Virtuality, *Open Review of Educational Research*, 1:1, 84-<https://doi.org/10.1080/23265507.2014.965193>.

LAGUNA, G; MARCELÍN, R; ENCINA, G y VÁSQUEZ, G. (2016). *Complejidad y Sistemas Complejos: Un acercamiento Multidimensional*. Editora C3 Coplt-arXives. México.

LEAL, GUTIÉRREZ, J. (2011). *La Autonomía del Sujeto Investigador y la Metodología de la Investigación*. Caracas: Venezuela.

MABOVULA, N. (2010). Revisiting Jürgen Habermas's notion of communicative action and its relevance for South African school governance: can it succeed? *South African Journal of Education*. <https://www.ajol.info/index.php/saje/article/view/52598>.

MARÍN-GONZÁLEZ, F.; CABAS, L.; CABAS, L. y PAREDES-CHACÍN, A. (2018). Formación Integral en Profesionales de la Ingeniería. Análisis en el Plano de la Calidad Educativa. *Formación universitaria* 11(1), pp. 13-24. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000100013>

MARTÍNEZ, M. (2011). El paradigma sistémico, la complejidad y la transdisciplinariedad como bases epistémicas de la investigación cualitativa. *Revista redhecs*. Universidad Rafael Belloso Chacín, 11. <http://prof.usb.ve/miguelm/Parad%20sistem%20complej%20transdisc.pdf>.

MATTIO, E. (2009). Richard Rorty. La Construcción Pragmatista del sujeto y de la Comunidad Moral. <https://books.google.co.ve/books>.

MOLINA, M. (2012). Pedagogía Participativa y Filosofía de la Esperanza en los escritos de Arturo Roig. *Revista Utopía y Praxis Latinoamericana*, 17, Pp 81-91. <http://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/2918>.

MORÍN, E. (2001). *Los Siete Saberes necesarios para la Educación del Futuro*. UNESCO. Edit. Santillana.

MUELLER, R. (2019). Episodic Narrative Interview: Capturing Stories of Experience with a Methods Fusion. *International Journal of Qualitative Methods*, V. 18, 1-11. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1609406919866044>.

NASHEEDA, A; ABDULLAH, H; KRAUSS, S; AHMED, N. (2019). Transforming Transcripts into Stories: A Multimethod Approach to Narrative Analysis. *International Journal of Qualitative Methods*, V. 18, 1-9. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1609406919856797>.

NOVATZKI, C; PIRES, D; VILA, S; FERREIRA, M. (2017). The Hermeneutic and The Atlas Ti Software. A Promising Union. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-07072017000350017>.

PINTO, R. (2008). El Currículo Necesario para una Época Compleja. *Revista Teórica del Departamento de la Comunicación e Información*. Universidad Playa Ancha, 8, Chile. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3662325.pdf>.

POPKEWITZ, T. (1998). *Paradigma e Ideología en Investigación Educativa*. Edit. Mondadori España.

REIMER, E. (1974). *La Escuela ha Muerto. Alternativas en materia de Educación*. 5ª Edición. Barral Editores.

RUÍZ, G. (2013). La Teoría de la Experiencia de John Dewey: Significación Histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11. www.forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/download/260/222.

SEMBLER, C. (2018). Injusticias y Emancipación. La renovación de las bases epistemológicas de la crítica social. *Revista Cinta de Moebio*, 63, Pp. 377-390. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/cmoebio/n63/0717-554X-cmoebio-63-00377.pdf>.

TAYLOR, S Y BOGDAN, R. (1987). Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación Cualitativa. 1º Edición. Editorial Paídos.

VARGAS-MADRAZO, E (2015) Desde la transdisciplinariedad hacia el auto-conocimiento y el diálogo comunitario de saberes: simplicidad ante la crisis. Polis, Revista Latinoamericana, Volumen 14, N° 42, 2015, p. 515-536.

VERGARA, F. (2011). Weber y Habermas o los umbrales de la modernidad progresista: constitución, interpretación y comprensión. Utopía y Praxis Latinoamericana / Año 16. N° 52 (Enero-Marzo, 2011) Pp. 81 – 104.

VILLASANTE, T. (2006). Redes y conjunto de acción: para aplicaciones estratégicas en los tiempos de la complejidad social. Universidad Complutense de Madrid. Revista REDES, 11. [https:// revista-redes.rediris.es/html-vol11/Vol11_2.htm](https://revista-redes.rediris.es/html-vol11/Vol11_2.htm).

WHEELER, S. (2014). Introduction The European Legacy, 19:2, 141-143. <https://doi.org/10.1080/10848770.2014.876196>.

ZALDIVAR, J. (2012). Las Teorías de Desescolarización. Cuarenta años de Perspectiva Histórica. Social and Education History, 1. <http://www.redalyc.org/html/3170/317027589003/>.

BIODATA

María Fernanda JATEM-LAGUADO: Profesora Asociada Tiempo Completo de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Venezuela, está adscrita al Departamento de Educación y es Coordinadora del Servicio Comunitario. Tiene formación como licenciada en Educación, Magister en Ciencias Gerenciales y actualmente es doctorante en Educación de la Universidad Experimental Pedagógica Libertador, Núcleo Mácaro, Aragua-Venezuela.

Alexa Angélica SENIOR NAVEDA: Profesora Titular Tiempo Completo de la Universidad de la Costa – Colombia (certificada por el Ministerio Nacional como de Alta Calidad), está adscrita al Departamento de Humanidades, como docente en la Licenciatura Educación Básica Primaria y la Maestría en Educación y Especialización en Estudios Pedagógicos, es líder de la Sublínea Gestión de la Calidad Educativa. Fue categorizada en la convocatoria 2019 de COLCIENCIAS como investigadora Asociada, articulista de revistas científicas, tutora de un gran número de trabajos de investigación de pregrado, maestría y tesis doctorales, ha sido una docente de larga trayectoria en estos subniveles de la educación universitaria, profesora emérita de la Universidad del Zulia. Tiene formación como licenciada en Educación y es Doctora en Ciencias Gerenciales.

Freddy MARÍN-GONZÁLEZ es Profesor Titular Tiempo Completo de la Universidad de la Costa – Colombia (certificada por el Ministerio Nacional como de Alta Calidad), adscrito al Departamento de Humanidades. Se desempeña como Editor Jefe de la revista Cultura Educación y Sociedad, Gestor de Publicaciones Científicas y Líder de la Línea de Investigación Calidad Educativa. Ha sido ratificado como investigador Senior por COLCIENCIAS. Tiene Estudios de Doctorado y Postdoctorado en Ciencias Humanas por la Universidad del Zulia, de la cual es Profesor Emérito.