

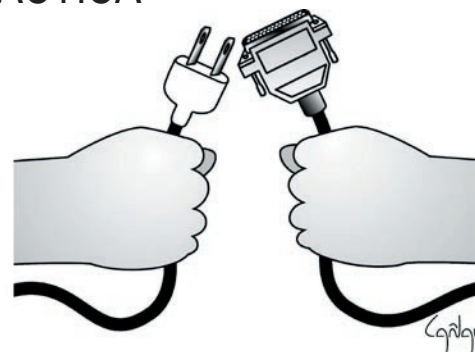
EL CONTEXTO HISTÓRICO: EL CAMBIO PARADIGMÁTICO Y SUS REPERCUSIONES EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE EN LA PRÁCTICA ESCOLAR COTIDIANA

JOSÉ ARMANDO SANTIAGO RIVERA*

Universidad de los Andes.
Núcleo "Pedro Rincón Gutiérrez".
San Cristóbal, Edo. Táchira.
Venezuela.

Fecha de recepción: 22 de febrero de 2007

Fecha de aceptación: 7 de junio de 2007



Resumen

La situación del mundo contemporáneo es una referencia importante para entender la problemática que caracteriza a la práctica escolar cotidiana. Allí, los procesos de enseñanza y aprendizaje, basados en los fundamentos teóricos y metodológicos de la Modernidad para transmitir conocimientos, acusan fuertes debilidades ante las complejas realidades del momento actual. Por tanto, su renovación se puede apoyar en la innovación paradigmática que promueve la elaboración del conocimiento desde acciones formativas contextualizadas en la realidad sociohistórica.

Palabras clave: contexto, cambio paradigmático, enseñanza, aprendizaje, trabajo escolar cotidiano.

Abstract

THE HISTORICAL CONTEXT, THE PARADIGMATIC CHANGE AND ITS REPERCUSSIONS IN TEACHING AND LEARNING IN EVERYDAY SCHOOL PRACTICE

The situation in our contemporary world is an important reference to understand the problematic characterizing daily school practice. There, teaching and learning processes, based on the theoretical and methodological basis of Modernity to transmit knowledge, have strong weaknesses when facing the complex realities of our current time. Therefore, its renovation can be supported on paradigmatic innovation promoting the elaboration of knowledge from educational contextualized actions in socio-historic reality.

Key words: context, paradigmatic change, teaching, learning, daily school work.



Las circunstancias del mundo contemporáneo han develado las dificultades que confrontan los fundamentos paradigmáticos de la Modernidad, transferidos a la educación, con el objeto de garantizar el desarrollo efectivo y eficiente de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El hecho de centrar el esfuerzo pedagógico en la transmisión de nociones y conceptos, con el dictado, la copia, el dibujo y el calzado, torna evidente su obsolescencia y anacronismo. Lo preocupante es que ante la “explosión” de noticias, informaciones y conocimientos, esa labor escolar exige aprendizajes memorísticos.

Al cotejar esta situación con conocimientos y prácticas que incentivan otras formas de enseñar y aprender desde epistemologías abiertas, deliberadas y participativas, se puede comprender el reiterado cuestionamiento a sus agotamientos y su repercusión en la inobjetable crisis educativa. Ya es un hecho cierto el atraso y obsolescencia de la labor escolar, que coloca en tela de juicio la primacía de los fundamentos teóricos y metodológicos positivistas, lo que constituye un grave problema pedagógico, porque la práctica escolar fija su atención en un mero reduccionismo conceptual que dificulta el desarrollo de razonamientos críticos y creativos.

Con estos señalamientos, el propósito es aportar una reflexión que inmersa en los actuales cambios históricos, respalde las razones que justifican un cambio profundo en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es necesario plantear otras opciones que contribuyan a formar a los ciudadanos del mundo global, con conciencia de la complejidad que viven, y den explicación abierta a los acontecimientos vividos con planteamientos pedagógicos y didácticos más coherentes con la forma como se desarrolla este momento histórico tan confuso, enmarañado y cambiante.

1. Los cambios históricos del siglo XX y los procesos de enseñanza y aprendizaje

Para entender la problemática del trabajo escolar cotidiano y la urgencia de su cambio pedagógico, es obligatorio considerar la estabilidad e inmovilidad paradigmática y epistemológica que, desde fines del siglo XVIII, hasta la

actualidad, ha tenido la transferencia de los fundamentos de la Modernidad, en el ámbito educativo. Inicialmente, en Prusia, se crearon las primeras escuelas con la intención de enseñar a leer, escribir, utilizar las operaciones matemáticas elementales y aprender en forma memorística. Según Palacios (1991), la opción pedagógica asumida para realizar esa tarea educativa, fue la transmisividad, como forma básica para enseñar, y la memorización, para aprender.

Desde esa perspectiva, la práctica escolar se confinó al aula y se restringió a facilitar una enseñanza muy superficial, pues la intención fue dar una educación a una población de analfabetas e ignorantes que, por ser tan numerosa, era estimada como un grave problema para el Estado. Esta fue la respuesta de los dirigentes políticos, que ante el reto de reparar el atraso y la exclusión social, se propuso educar a la población iletrada con la narración de descripciones sencillas, la escritura de textos simples y memorizar su contenido. A partir de ese momento, hasta la actualidad, esa práctica ha permanecido con significativa presencia en la práctica escolar, a pesar de las gestiones de su cambio e innovación.

Recientemente Baudelot y Establet (1978), Cirigliano (1979), Giroux (1995), Palacios (1991), Pérez-Esclarín (2004), entre otros, han cuestionado fuertemente esta forma tan básica y somera de enseñar y aprender. Se trata de una labor muy alejada y ajena a la nueva condición histórica e incompatible con sus hechos complicados e inciertos. Por cierto, a partir de los acontecimientos históricos ocurridos luego de la Segunda Guerra Mundial, hasta el presente, en los organismos internacionales, tales como la Organización de las Naciones Unidas, la UNESCO y la Organización de Estados Americanos, se formulan frecuentes críticas a esa labor educativa y se insiste en su renovación para adecuar la educación a la transformación de las situaciones del mundo contemporáneo.

En las recientes reformas curriculares, uno de los aspectos que frecuentemente se cita es la discordancia entre la divulgación de noticias, informaciones y conocimientos, mientras en el aula de clase, se transmiten nociones y conceptos. Preocupa que mientras se desenvuelve la “explosión del conocimiento”, con una extraordinaria multiplicidad, diversidad y pluralidad de información; en las aulas escolares, los estudiantes tan solo reciben datos elementales, superficiales y descontextualizados. Pero ellos, en su condición de ciudadanos, tienen en los medios la oportunidad de obtener noticias y relatos, con las cuales pueden elaborar matriz de opinión sobre los eventos cotidianos.

Para Alamis (1999), esa diferencia notoria coloca en franca minusvalía la práctica pedagógica tradicional, pues acostumbrada a transmitir datos sencillos, de pronto se ha encontrado con una variedad de referencias, noticias e informaciones que son difíciles de transferir mecánicamente



a los educandos. Además la sociedad tiene la ocasión habitual de estar informada al instante y en forma simultánea, por esa turbulencia comunicacional que divulga infinidad de referencias teóricas y empíricas sobre diversos temas. Por tanto, la rutina escolar se queda muy atrás en cuanto a que tan solo comunica nociones y conceptos.

Aunado a la diversidad informativa, también es inculcable el sentido de cambio acelerado, resultante de la rapidez del tiempo y la agilidad como los hechos se desvanecen en la cotidianidad. En este caso, tampoco hay espacio para detenerse a reflexionar sobre los sucesos, porque la incertidumbre y el apresuramiento desestructuran rápidamente las formas de pensar concebidas desde una lógica funcional, rígida, rigurosa e inflexible. En esta circunstancia, es innegable reconocer que la concepción transmisiva de la educación, resulta considerablemente afectada.

Para demostrar esa situación, un ejemplo citado por Guédez (1994), comenta que observó en Quito, Ecuador, un graffiti que expresa lo siguiente: “Cuando ya se tenían las respuestas a los problemas, se han cambiado las preguntas”. Habitados los docentes a transmitir contenidos para ser memorizados por los educandos, de pronto las informaciones y conocimientos sobre los temas escolares son tan variados y diversos, que es muy difícil dictarlos en el aula de clase. Así, la labor escolar repetitiva y rutinaria, donde el docente ya tenía previsto lo que debía enseñar y los alumnos que aprender, representa un obstáculo pedagógico relevante.

El hecho de desarrollarse con tanto afecto a lo pretérito, la acción escolar transmisiva, no tiene las respuestas coherentes a las complejas, caóticas y difíciles condiciones históricas. Vale decir que es poco probable obtener un conocimiento documentado y argumentado, que sea capaz de ayudar a explicar críticamente la nueva realidad, con la memorización de contenidos, por su acento limitado. Al contrario, se requiere una mentalidad amplia, relativa y reflexiva, a la vez que la aplicación de remozadas habilidades y destrezas, con el objeto de capacitar para seleccionar los datos solicitados por el tema tratado en el aula de clase.

Mires (1996), piensa que en la complejidad del momento, donde se entrecruzan, difieren y coinciden sucesos, perspectivas y concepciones, el razonamiento debe ser más dialéctico, polémico y cuestionador. La presencia de condiciones imprevistas dificulta comprender los sucesos que a diario ocurren, además de que el tiempo les arropa en forma vertiginosa y apabullante, para problematizar la posibilidad de acampar un poco y razonar sobre lo que se vive y se siente. En ese suceder nada se detiene y no hay pausa ni serenidad porque el dinamismo y aceleramiento trastocan la estabilidad de los razonamientos a la usanza tradicional y exigen la apertura de la mente hacia el agite de las reflexiones sobre temas afines y contradictorios.

Evidentemente el cuestionamiento a la transmisión de contenidos, obedece a su agotamiento, debilidades y desfase de la complejidad vivida. Los nuevos tiempos han desnudado su incoherencia educativa ante el abismal desentono que presenta la memorización para retener la variabilidad y mutación del conocimiento. En forma paradójica, los aprendizajes empíricos adquieren importancia, pues se transfieren directos, natural y espontáneamente en la explicación de las circunstancias de la vida cotidiana. Por tanto, vale preguntarse: ¿Con la acción educativa tradicional, se puede formar a los ciudadanos que viven en el contexto estructurado por el Nuevo Orden Económico Mundial?

Pues con una enseñanza dadora de clase y memorística, es muy difícil que eso ocurra. Por el contrario, su condición de inconveniente, obedece a que patrocina una rutina que fortalece la apatía, el desgano, la indiferencia y la ineptitud dada su situación de práctica rígida y estricta. Mientras el mundo exterior a la institución educativa, vive una situación de cambios, permutaciones y transformaciones, en las aulas escolares, se mantiene una rutina y parsimonia pedagógica, desarrollada con el dictado y la explicación somera de contenidos programáticos. Es indiscutible que con eso se preserva en forma impecable una actividad pedagógica obsoleta, agotada y envejecida.

2. Crisis de los paradigmas de la Modernidad, educación y práctica pedagógica

El cuestionamiento al acento tradicional de la práctica escolar cotidiana encuentra sustento convincente y argumentativo, a los cambios paradigmáticos y epistemológicos que suceden desde fines de la década de los años noventa del siglo veinte, hasta el presente. En esta etapa histórica, las circunstancias, por su naturaleza compleja, confusa e incierta, ameritan de otras explicaciones, razonamientos y reflexiones. Es un momento donde, para Naisbitt (1984), la sociedad planetaria percibe, aprecia y vive los hechos de una forma muy diferente e incomparable, a tiempos pretéritos, porque la rigurosidad, coherencia y pertinencia positivas, son trastocadas por la inseguridad, inestabilidad y falibilidad.

Cirigliano (1979), manifestó que esa crisis profundizó las dificultades ya conocidas del modelo centrado en la transmisión de contenidos, memorística, enciclopedista y libresca. Además colocó en el tapete la indiferencia escolar a los planteamientos educativos formulados desde los espacios académicos, como también a las reformas curriculares promovidas desde el ente oficial. Así, los procesos de enseñanza y aprendizaje, resultaron muy comprometidos por su apego a los fundamentos tradicionales rigurosos, estrictos, lineales y mecánicos, que los inhabilitó para abordar las nuevas circunstancias históricas.



Desde este punto de vista, el fracaso escolar es amenazador ante el acento limitado de la acción pedagógica al aula, orientada con programas escolares recargados de contenidos, dedicada a fijar contenidos con la copia, el dibujo y el calcado; con la aplicación de recetas metodológicas, bajo una estructura curricular de disciplinas y asignaturas, producto del fraccionamiento positivista del conocimiento. Uno de los aspectos más criticado es el esfuerzo pedagógico concentrado en el dictado, la clase expositiva y el uso casi exclusivo del libro; la exigencia de la memorización de los contenidos escolares; el aislamiento de la labor formativa al aula de clase; la escasa transferencia de los contenidos programáticos en la explicación de la realidad y la restricción de la actividad del aula al desarrollo meramente intelectual, entre otros rasgos. Esta práctica escolar se caracteriza, de acuerdo con Sevillano (2004), por

El protagonismo del profesor, la primacía de los contenidos, las estrategias de realización y el tipo de evaluación, denotan que se trata de un modelo claramente autoritario o, cuando menos, paternalista. El modelo tradicional se identifica fácilmente con el tipo de comunicación informacional. El profesor explica magistralmente la lección y, llegado el momento, examina. Este examen no se utiliza como *feed-back*, ya que no hace cambiar al profesor, quien, ni siquiera ante un elevado número de suspensos, altera su ritmo de explicación ni de trabajo. El profesor explica la lección sin suscitar respuestas de los alumnos, pero cuando éstos las emitan, caso de exámenes por ejemplo, no son utilizadas para reestructurar el sistema (p. 28).

El desarrollo de este acontecimiento pedagógico ocurre todavía con una puntualidad impresionante en las aulas escolares, sirve de ejemplo para justificar la crisis de la educación y se asume como una contundente manifestación de que la problemática educativa va emparentada con la crisis paradigmática. Ya la transmisividad nocional y conceptual, incompetente e insuficiente, se encuentra en franca decadencia al sostenerse en postulados envejecidos, establecidos por la Modernidad para educar, desde una gerencia que exige disciplina, responsabilidad y cumplimiento estricto; un docente dador de clase; una enseñanza ajustada a la reproducción de información libresca, para citar rasgos fundamentales.

La situación enunciada es una delicada dificultad pedagógica, que se apoya en fundamentos, tales como la infalibilidad y objetividad del conocimiento, el efecto del determinismo de la ciencias naturales sobre las sociales; el conocimiento se produce desde una acción mecánica, lineal, funcional, analítica, apolítica, neutral y precisa; el aula de clase es el laboratorio en el cual se desarrollan experimentos que cumplen el rito del inicio, el desarrollo y el cierre; desde el control de variables y los aprendizajes resultan de la aplicación de procesos didácticos y científicos

estrictamente plantificados para grabar datos aislados e inconexos en la memoria de los estudiantes.

Su desenvolvimiento se ejecuta con procedimientos planificados linealmente para lograr la retención de información y el cultivo de la razón funcional. Esa práctica escolar se promueve como si fuese una labor científica y cultural que experimenta la transmisión de nociones y conceptos, para ser acumulados en la mente de los educandos por medio del adiestramiento memorístico. Precisamente, al limitar el aprendizaje a la memorización, ha confinado al educando a copiar una información estática, pues aprender es un acto donde la persona precisa y consolida en su memoria ideas, datos y conocimientos, como entes particulares, individuales y desconectados.

Bajo esta perspectiva, la mente es una tabla rasa donde se graban y se almacenan los contenidos, sin conexión alguna con otros temas. Se trata de un acto mecánico e irreflexivo donde la información está estrictamente circunscrita al detalle, concepto o ley, expuestos en esquemas y gráficos, de fácil transcripción. Según Aebli (1973), la memorización sostiene a la acción educativa limitada a lo meramente sensual-empírico; alimentada por un activismo pedagógico que se desarrolla en acciones para observar, dibujar, calcar, pintar, completar, entre otras actividades, además de utilizar imágenes, formas u objetos completamente preparados, a los que no se pueden introducir reformas parciales o totales.

Su presencia es referencia incuestionable de que la labor educativa en el aula de clase es el reflejo del rigor del paradigma positivo moderno. Su afincamiento en los conocimientos y prácticas del discurso curricular, en el desenvolvimiento de la práctica escolar y en las concepciones de los educadores, contrasta con los avances del mundo académico, que promueven diversas y variadas propuestas pedagógicas innovadoras. Es del mismo modo, inocultable, el deterioro educativo ocasionado por estos fundamentos en los escenarios escolares, que urge de aportes y opciones, en concordancia con las exigencias y retos del mundo contemporáneo.

3. Cambios paradigmáticos y efectos en la enseñanza y el aprendizaje

El debate sobre la vigencia del positivismo en la práctica escolar se ha acentuado recientemente, pues transmitir conocimientos derivados de la ciencia estricta, mecánica y lineal y retenerlos en la memoria, como verdad absoluta, confiable y duradera, resulta altamente contradictorio ante la situación del mundo actual. A partir de esta situación es comprensible reconocer que ha mermado la fuerza y utilidad de los paradigmas de la Modernidad como sustento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, porque tan solo

exigen la reproducción, el reduccionismo y la firmeza de la estricta disciplina, la objetividad y el mecanicismo.

Su exclusividad pedagógica ha entrado en conflicto por cuanto, en opinión de Lanz (1990), las situaciones educativas no pueden ser explicadas con posturas meramente descriptivas-contemplativas, sostenidas con la óptica sensual-empírica de su desarrollo, sin profundizar en su entendimiento crítico y menos imposibilitar que se deleve la intención ideológica y política que les sirve de sustento. Se trata de explicaciones superficiales sobre la apariencia de temas tan complejos como son los sociales y educativos, a los que se pretende comprender con neutralidad, imparcialidad y garantizar su condición científica absoluta.

Ante esa realidad, es obligatorio asumir otras miradas paradigmáticas y epistémicas, y apreciar la práctica pedagógica, en su escenario habitual, como también escudriñar en procura del conocimiento subjetivo de los actores fundamentales, como son los docentes y estudiantes. Sus ideas, opiniones y concepciones en y sobre la labor educativa, ayudarán a obtener una apreciación más pertinente, justa y adecuada con lo que ocurre en el aula de clase. En consecuencia, urgen otras miradas para entender la acción pedagógica más allá del acto de transmitir datos aislados e inconexos.

Para Bonilla-Castro y Rodríguez (1995), el viraje epistemológico debe apuntar hacia la transferencia de los planteamientos estructurados por la concepción cualitativa de la Ciencias Sociales y gestar cambios e innovaciones en el trabajo escolar cotidiano. Justamente, es ir al aula para desenmarañar la intensa relación de intercambio de opiniones y saberes, y ejercitar acciones donde se haga común y frecuente, la triangulación de experiencias, prácticas, informaciones, noticias, conversaciones, con la participación activa y protagónica de sus actores esenciales: el docente y los estudiantes. Es reivindicar su subjetividad como base del cambio, pues hasta ahora, solo son espectadores de iniciativas curriculares externas y ajenas a su experiencia pedagógica.

Este señalamiento encuentra eco en los esbozos epistémicos formulados en el siglo pasado y que puestos en vigencia en la actualidad, se han convertido en base de los emergentes fundamentos teóricos y metodológicos. Asimismo, son postulados y razonamientos que afectan notablemente las explicaciones científicas positivistas, entre los que vale citar, de acuerdo con Martínez (1999), los siguientes: toda observación se hace desde una teoría (Hanson, 1977); toda observación es relativa al punto de vista del observador (Bronowski, 1979; Einstein, 1905); toda observación afecta al fenómeno observado. (Heisenberg, 1958); no existen hechos, sólo representaciones (Nietzsche, 1972); estamos condenados al significado (Merleau-Ponty, 1975), entre otros.

Con estos fundamentos, la percepción de los actores de la práctica pedagógica adquiere una sorprendente importancia, debido a que su criterio, reflexión y razonamiento, elaborado en su desempeño habitual, constituye una estructura conceptual que, aunque empírica, es rica en experiencias y vivencias. Ese saber sirve como teoría desde la cual observa su realidad; refleja su postura personal sobre lo que observa, pero también, al explicarlo, le introduce referentes de su bagaje experiencial; del mismo modo, da prioridad a lo que posee como acervo para explicar lo que observa y piensa y actúa desde los significados construidos en su desempeño social.

Estas orientaciones epistemológicas apuntalan el cambio pedagógico al reivindicar la apreciación subjetiva de sus protagonistas esenciales. Ahora sus ideas, pensamientos y proyectos que conforman el bagaje empírico, son concepciones primordiales para sustentar una explicación convincente sobre la temática pedagógica. Pero su relevancia se incrementa cuando se destaca que esa elaboración obedece a su inserción natural y espontánea en la dinámica de la vida cotidiana. En consecuencia, son sus ideas previas construidas en su condición de habitantes de un lugar y como actores del acto pedagógico.

Ese constructo teórico-práctica del día a día, es fundamental para explicar su realidad vivida. De igual forma, su participación en el acto pedagógico, a pesar del vacío reflexivo, de una u otra forma, sirve para dar opiniones someras sobre temas escolares y algunas referencias sobre los sucesos de la vida cotidiana. En efecto, son otras percepciones para comprender la compleja actividad del aula, fundamentalmente, en sus actos habituales. Indiscutiblemente es un avance trascendente en la promoción del cambio educativo, pues hasta el momento, los educadores aplican estrategias elaboradas por expertos en currículo, didáctica y la disciplina y los estudiantes son espectadores de la labor docente. Esa postura constituye, ante la urgencia de la transformación de la actividad del aula, tan envejecida y pretérita, una opción que da pie para asegurar la posibilidad de su cambio efectivo.

El viraje se inicia cuando, tanto el educador como los estudiantes, son considerados como actores que también saben y pueden aportar nuevas ideas y criterios válidos en la construcción del conocimiento pedagógico. En efecto, implica estimar sus ideas previas, como elaboraciones que responden a su inserción en la escuela y en la comunidad, como base para gestar procesos formativos, a partir de la liberación de la subjetividad construida en esa acción cotidiana. Con eso, se reconocen las experiencias, el saber vulgar y los saberes que han estructurado el convivir y sentir en su entorno inmediato con sus semejantes y el lugar.



4. Hacia el cambio pedagógico desde la innovación paradigmática

Los cambios paradigmáticos que se han formulado a finales del siglo XX, al adquirir importancia la orientación cualitativa de la ciencia, sirven para apuntalar otras perspectivas para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Un aspecto a tomar en cuenta es la urgencia de aproximarse a la realidad inmediata y asumir las formas naturales y espontáneas de como se enseña y aprende en el comportamiento diario. Eso supone reivindicar las vivencias habituales donde se armonizan, debaten y se reestructuran los saberes sin barreras de ningún tipo, en un ambiente de entendimiento, reflexión y elaboración permanente. Además, se reivindica la vulgaridad inhabilitada y menospreciada por el pensamiento científico positivista, por su acento subjetivo, informal e inculto.

Ahora el bagaje empírico es un argumento esencial para promover aprendizajes por su condición de constructo vivencial, estructurado en la práctica habitual donde las personas se educan en la convivencia e integración social. En la vida común y corriente de todos los días se enseña y aprende con naturalidad y espontaneidad, además no hay programas ni libros, sino el desenvolvimiento cotidiano. Allí se escucha, se conversa y se discute. Ese ir y venir de diversidad de noticias, saberes y conocimientos, afianza la vida cotidiana como espacio para la enseñanza y el aprendizaje. Por cierto, Ander-Egg (1980), da la razón de su importancia, cuando dice lo siguiente:

El ambiente de la vida cotidiana penetra en la conciencia y en el pensamiento del individuo; ello proporciona una serie de saberes que se denomina conocimiento vulgar. Es el modo común, corriente y espontáneo de conocer; es el que se adquiere en el trato con los hombres y las cosas; es ese saber que lleva nuestra vida diaria y que se posee sin haberlo buscado o estudiado, sin ampliar un método y haber reflexionado sobre algo (p. 24).

De esta forma, la vida diaria es reconocida por la innovación paradigmática de las ciencias sociales como un escenario de relevantes oportunidades para la elaboración del conocimiento social. En ese lugar la convivencia, la actuación y el desempeño se realizan en forma original, sincera y franca. No hay linderos para fijar cuándo se enseña y cuándo se aprende, además de que hay un conocimiento que se construye en la interacción social desde una orientación epistemológica que poca diferencia tiene con la epistemología científica. Allí, el saber vulgar se elabora en un ámbito dinámico, divergente y contextualizado, pues son los actos del convivir, hacer y sentir habituales. No hay experimentos, pero sí prácticas en desenvolvimiento abierto donde se enseña y aprende con suma naturalidad y profunda repercusión formativa.

Al asegurarse la importancia de la subjetividad, como bagaje experiencial sostenido con argumentos contruidos en la propia vida cotidiana, la enseñanza y el aprendizaje e involucrar la espontaneidad social en la elaboración de nuevos saberes. Es el espacio vivido donde se produce la interrelación de los individuos, la confrontación entre sus concepciones y la valoración personal sobre los acontecimientos diarios, para originar otras posturas que se insertan, reestructuran y confrontan en el desarrollo cotidiano de la vida. Es la vuelta a la vida misma como lugar en que las personas despliegan los actos de su labor habitual sin mecanismos, en un actuar profundamente diferente a como se comporta en las aulas escolares, menos metódico, técnico y procedimental.

Según Svarzman (2000), es vivir en un permanente interactuar intenso y de reflexión constante, en procura de la explicación del qué de los hechos; desde una reflexión crítica sobre el porqué y para qué, que estremece constantemente la subjetividad hacia una explicación más argumentada sobre los eventos cotidianos. Es una valiosa oportunidad para repensar la acción formativa de los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de la articulación de los fundamentos teóricos obtenidos en el aula escolar con los saberes adquiridos en la vida cotidiana. Desde esta perspectiva, es innegable que la renovada acción pedagógica tendrá un efecto más formativo, demostrativo y revelador en la elaboración de otros puntos de vista personales sobre los temas que se enseñan en la escuela.

Al respecto, Cajiao (1994), considera que esa es una posibilidad cierta de una enseñanza abierta y flexible, con una naturalidad impresionante, fundamentada en la informalidad de los sucesos habituales de la compleja vida donde lo global se vive en la localidad y viceversa. Asumir las concepciones de los educandos como elaboración estructurada en la vinculación con una variada y actualizada información; la enseñanza y el aprendizaje se apoyan, de una u otra forma, en remozados puntos de vista personales; se echan las bases para integrar los saberes originados por el sentido común, los enseñados por la escuela, y los derivados de la producción científica y se explica la realidad contemporánea desde otros enfoques más frescos y de vigencia plena.

Ese acercamiento de la escuela a la vida cotidiana trae consigo estructurar acciones, tales como diagnosticar, identificar problemas de la comunidad y diseñar opciones de cambio. Significa entonces desarrollar la investigación transformadora más allá de la investigación descriptiva de estudios someros y de poca atención sobre la problemática social. Es ir a los escenarios habituales a conocer, con la aplicación de la teoría para explicar la práctica; como también, desde la práctica elaborar un nuevo conocimiento sobre los hechos sociales de su entorno. La idea es romper con la artificialidad tradicional al favorecer la inserción de



los alumnos y alumnas en prácticas y experiencias donde se transfieran conocimientos, habilidades y destrezas a situaciones de la vida real.

El cambio pedagógico se tornará trascendente y revelador, pues ahora los contenidos emergen de la dinámica social donde el docente y sus educandos, protagonizan los actos sociales y escolares y se asume la realidad vivida como objeto de estudio en su escenario natural y espontáneo de todos los días. Este viraje tiene como punto de partida colocar en tela de juicio los saberes comunes del docente y las ideas previas de los alumnos y, a continuación, relacionar la teoría con la práctica o la práctica con la teoría y, desde allí, elaborar otros puntos de vista, donde se muestre y demuestre la manifestación de los nuevos saberes. Esa remozada interpretación será efecto del involucrarse en la realidad y buscar en ella datos para construir una nueva opinión sobre los hechos.

Según Prieto (1995), eso implica dar el valor pedagógico que tiene la conversación y el diálogo informal practicado en las rutinas habituales para comunicar ideas, concepciones y criterios sobre los acontecimientos diarios. Pero lo más llamativo es la valoración de la epistemología vulgar que reivindica la elaboración del conocimiento, desde la inserción natural y espontánea de la acción personal y social. Es el diálogo y el debate consuetudinario, la base para la explicación empírica de los acontecimientos vividos. Son los avatares del transcurrir diario que hoy se reivindica como epistemología que aunque superficial y superflua, rica en experiencias dignificadas por el paradigma cualitativo de la ciencia social.

Con este paso, los procesos de enseñanza y aprendizaje articulan tres escenarios bajo un planteamiento epistemológico: la vida diaria, la actividad cotidiana de la escuela y la acción científica. Al respecto, Rodrigo (1994, 1996), explica que en la vida cotidiana, tanto el hombre de la calle como el científico y los alumnos, perciben las circunstancias desde puntos de vista similares y hasta contradictorios, al momento de producir sus conocimientos. Mientras el escolar adquiere el conocimiento con la memorización, el hombre de la calle, al estar en permanente confrontación con sus semejantes, obtiene el conocimiento en la plena informalidad y el científico lo construye mediante la aplicación de instrumentos que recogen datos, de una forma por demás rigurosa y coherente y luego los relaciona con otros conocimientos para conseguir un nuevo conocimiento más renovado y actualizado. En cambio, el hombre de la calle y los alumnos no aplican instrumentos, pero preguntan, conversan y dialogan para apoderarse de información, además leen prensa, escuchan radio y ven televisión y estructuran su conocimiento en la querrela cotidiana sin tantas rigurosidades; es decir, obtienen los datos, testimonios y referencias en forma natural y espontánea, sin muchas exigencias procedimentales, rigurosas ni estrictas.

La apertura enunciada tiene notables repercusiones formativas en la elaboración de los criterios como explican y entienden su mundo vivido. Pero, en la realidad educativa su comportamiento es de tres escenarios muy aislados, comunicados y excluyentes. Si se articularan en forma decisiva, se podría dar un aporte para mejorar la práctica de la enseñanza y el aprendizaje, pues se rompería el aislamiento de la escuela con su comunidad porque los educandos se relacionarían con sus vecinos y saberes de sus coterráneos, bajo la conducción de docentes facilitadores de estrategias para abordar los temas-problemas de la comunidad. En efecto, el propósito será guiar acciones que conduzcan a que los estudiantes se habiliten en la búsqueda, procesamiento y producción de nuevos conocimientos. La intención es que al insertarse en los procesos de enseñanza y aprendizaje, los estudiantes participen en actividades que les favorezcan la apropiación, en forma sistemática, de un nuevo conocimiento. Así, la enseñanza se convierte en una labor científica que, según la opinión de W. de Camilloni (2001), está apoyada en la opinión que los estudiantes tienen como base para acceder al conocimiento científico. Para la citada autora:

La educación científica se presenta como una ardua tarea, en la que no es suficiente pensar qué es lo que el alumno debe aprender sino, también, qué y cómo debe desaprender lo que ya sabía [por eso] ...no hay conocimiento si no es en respuesta a una interrogación de la que el sujeto se ha apropiado o ha creado. (p. 14).

Precisamente, con este razonamiento, los procesos de enseñanza y aprendizaje pasan a constituirse en actividades de extraordinario efecto formativo, porque se desenvuelven en una labor epistemológica que proporciona oportunidades vivenciales para que el conocimiento se elabore desde una teoría que se aplica y se conflictiviza con los saberes previos, hacia la construcción de nuevo conocimiento en forma directa y en el mismo escenario y desenvolvimiento de los acontecimientos. Lo relevante es la obtención de conocimientos más dinámicos, falibles y reestructurables, dada su condición de planteamientos, también activos, ágiles y rápidos.

Esta situación se traducirá en un verdadero cambio paradigmático que asegurará para la práctica escolar cotidiana, la oportunidad de flexibilizar el desarrollo de la clase diaria, ahora más inquieta por el debate, la discusión y la confrontación intencionada que en transmitir nociones y conceptos. De igual forma, contribuirá para que el docente ponga en práctica sus inquietudes y sea espléndido en el uso de estrategias de enseñanza. El propósito es dejar a un lado al dador de clase y educar estudiantes preocupados más por aprender con su participación activa y reflexiva, que continuar como espectadores del dictado de su clase.



Para finalizar, ante la vigencia de la transmisividad del conocimiento elaborado y estructurado, se impone renovar la práctica escolar desarrollada bajo la perspectiva tradicional lineal y mecánica. Esta situación resulta contradictoria con los cambios epocales y sus repercusiones en el ámbito educativo, pues ha sido notablemente afectada por el sentido de proceso abierto y flexible que hace insostenible la actividad escolar circunscrita a simplemente acumular información. Los emergentes planteamientos teóricos y metodológicos colocan en tela de juicio la memorización y dan relevante importancia a la participación activa y reflexiva de los educandos en la construcción del conocimiento. En consecuencia, la enseñanza limitada a transmitir nociones y conceptos encuentra como opción de cambio la apertura epistemológica, la reivindicación del conocimiento cotidiano y el desarrollo de los procesos de adquisición de información que allí se producen.

Eso admite la necesidad de apreciar la realidad vivida a partir del saber cultural e individual. Allí la experiencia ciudadana alcanza un valor pedagógico básico para echar las bases de una educación más pertinente y acorde con los retos que plantea el complejo mundo contemporáneo. Por tanto, gestar cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la práctica escolar cotidiana, supone considerar los siguientes aspectos:

- a) Los acontecimientos del mundo contemporáneo de acentos complejos, paradójicos e inciertos, se difunden en los medios de comunicación a través de noticias, informaciones y conocimientos hacia un mundo sin fronteras. En cambio, en las aulas escolares, el docente circunscribe su labor a transmitir contenidos programáticos libresco para fortalecer una formación desideologizada y descontextualizada.
- b) Las rápidas transformaciones del mundo contemporáneo marcan una significativa diferencia con la práctica de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas escolares. Ese acentuado desfase dificulta contribuir a una formación integral del estudiante, pues tan solo hay inquietud porque se retengan datos, pero sin el desarrollo de habilidades y destrezas y menos lo actitudinal.
- c) Mientras existe una sorprendente renovación paradigmática, los planteamientos de los paradigmas de la Modernidad acusan, en la actualidad, una vigencia sorprendente como exclusivos y casi únicos enfoques para elaborar los conocimientos. Esto se reproduce en la práctica escolar donde se preserva la transmisividad

como única forma para enseñar y aprender los conocimientos.

- d) Es evidente que el desenvolvimiento tradicional de los procesos de enseñanza y el aprendizaje escolares, denuncia una apática e indiferente labor pedagógica que la inhabilita para entender los sucesos del contexto sociocultural en que vive. Por eso, urge motivar la manifestación de la subjetividad de los educandos y la conciencia crítica, como base esencial en la formación del ciudadano comprometido con el cambio social.
- e) Se impone reconocer que, a pesar de los renovados fundamentos teóricos y metodológicos que se aportan para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, los postulados tradicionales mantienen la permanencia de la transmisión de una información elemental y superficial. Apremia tomar en cuenta los renovados aportes de la teoría educativa, pedagógica y didáctica, de donde derivan estudios que se apuntalan en hallazgos que muestran el atraso y la obsolescencia educativa.
- f) Los cambios en la práctica escolar cotidiana para superar las condiciones tradicionales, deben apoyarse en los emergentes planteamientos paradigmáticos y epistemológicos, con el objeto de replantear los procesos de enseñanza y aprendizaje en correspondencia con la necesidad de valorizar las ideas, criterios y concepciones que los estudiantes elaboran como actores de los acontecimientos cotidianos.
- g) El contexto histórico, aunado al cambio paradigmático, obliga mejorar los procesos pedagógicos como base para originar procesos formativos, que desarrollados con estrategias de investigación, facilitarán la adquisición del conocimiento, desde una labor integral que armonice los saberes científico, escolar y cotidiano.
- h) Apremia educar al ciudadano del mundo global para que comprenda la compleja situación que vive con inquietud, opciones y creatividad. La apertura a los procesos reflexivos y críticos, obliga a repensar el acto educante hacia la formación de una conciencia crítica, responsable y comprometida. Los crecientes problemas de la situación actual que angustian e incomodan a la sociedad, así lo exigen. ©

* Magíster en Educación, mención Docencia Universitaria. Magíster en Educación Agrícola. Doctor en Ciencias de la Educación Profesor titular de la Universidad de Los Andes, adscrito al Departamento de Pedagogía. Línea de Investigación: Enseñanza de la geografía en el trabajo escolar cotidiano.

Bibliografía

- Aebli, H. (1973). *Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, S.A.
- Alamis F., L. (1999). *Educación para la complejidad: contenidos de enseñanza y movimiento sociales. La influencia de la sociedad civil en el currículum de ciencias sociales. Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI. ¿Qué contenidos y para qué?* Sevilla: Díada S.L.
- Ander-Egg, E. (1980). *Técnicas de investigación social*. 14ª edición corregida y aumentada. Buenos Aires: El Cid Editor, S.R.L.

**Bibliografía**

- Baudelot, Ch. y Establet, R. (1978). La escuela capitalista. 4ª edición. *Cuadernos de Educación* N° 10. Caracas: Cooperativa Laboratorio Educativo.
- Bonilla-Castro, E. y Rodríguez S., P. (1995). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Universidad de Los Andes.
- Cajiao R., F. (1994). La escuela activa y la construcción del conocimiento. *Alegría de enseñar* 18, 10-18.
- Cirigliano, G. (1979). *Filosofía de la educación*. 2ª edición. Buenos Aires: Editorial Humanitas.
- Giroux, H. (1995). *Teoría y resistencia en educación*. 2ª Edición. México: Siglo Veintiuno Editores, S.A.
- Guédez, V. (1994). *Pensamiento contemporáneo y educación*. Mérida: Cátedra Libre ULA-2000. Universidad de Los Andes.
- Lanz, R. (1990). ¿Repensar la modernidad? Notas sobre la nueva utopía. *Cuadernos de Postgrado Ideología y modernidad*. Caracas. Editorial Tropykos. Universidad Central de Venezuela.
- Martínez M., M. (1999). Criterios para la superación del debate metodológico cuantitativo/cualitativo. *Revista Interamericana de Psicología* Vol. 33, N° 1, 79-107.
- Mires, F. (1996). *La revolución que nadie soñó o la otra posmodernidad*. Caracas: Editorial Nueva Sociedad.
- Naisbitt, J. (1984). *Megatendencias 2000. Diez nuevos rumbos para los años noventa*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Palacios, J. (1991). *La educación en el siglo XX (I): La tradición renovadora*. Caracas: Cooperativa Laboratorio Educativo.
- Pérez-Esclarín, Antonio (2004). *Pedagogía para la formación integral de la persona. La transformación del pensamiento. Encuentro con la Educación Básica: Alternativa para una educación integral de calidad*. Barquisimeto: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Prieto H., A. M. (1995). Lo social como campo de conocimiento escolar. *Kikiriki* 36, 4-10.
- Rodrigo, M. J. (1994). El hombre de la calle, el científico y el alumno: ¿Un solo constructivismo o tres? *Investigación en la escuela* 23, 7-15.
- _____. (1996). Realidad y conocimiento. *Kikiriki* 39, 18-21.
- Sevillano G., M. L. (2004). *Didáctica en el siglo XXI*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.U.
- Svarzman, J. (2000). *Beber en las fuentes. La enseñanza de la historia a través de la vida cotidiana*. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.
- W. de Camilloni, A. R. (2001). *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*. Barcelona, España: Editorial Gedisa, S.A.