

LA PRÁCTICA ESCOLAR COTIDIANA COMO OBJETO DE LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA

Recibido: 05/10/2021 Aceptado: 27/11/2021

Santiago Rivera, José Armando.

ID ORCID 0000-0002-2355-0238

Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez

jasantiar@yahoo.com, asantia@ula.ve, jasantiar@gmail.com

RESUMEN

La ponencia explica la práctica escolar cotidiana como objeto de la innovación pedagógica. Se asume que mejorar la calidad formativa de la educación, requiere el análisis crítico y constructivo de los sucesos que caracterizan la realidad áulica. El impedimento del cambio radica en la permanencia pedagógica de la transmisión de conocimientos como obstáculo para interpretar la compleja realidad del mundo contemporáneo. Al respecto, se propone practicar los fundamentos de la investigación cualitativa como base de la transformación de la labor del aula de clase. Metodológicamente, se realizó una revisión bibliográfica para estructurar una explicación sobre la generación del conocimiento desde la investigación cualitativa. Se concluye que en el escenario globalizado, la formación educativa de los ciudadanos exige la utilización de los procesos investigativos que promuevan la formación educativa analítica, reflexiva y crítica, para motivar la calidad pedagógica del acto educante.

Palabras claves: Orientación Pedagógica, Investigación Formativa, Práctica escolar cotidiana.

ABSTRACT

The presentation explains the pedagogical orientation of daily school practice as an object of formative innovation. It is assumed that improving the formative quality of education requires a critical and constructive analysis of the events that characterize the classroom reality. The impediment to change lies in the pedagogical permanence of the transmission of knowledge as an obstacle to interpreting the complex reality of the contemporary world. In this regard, it is proposed to practice the fundamentals of qualitative research as a basis for transforming the work of the classroom. Methodologically, a bibliographic review was carried out to structure an explanation about the generation of knowledge from qualitative research. It is concluded that in the globalized scenario, the educational training of citizens requires the use of investigative processes that promote analytical, reflective and critical educational training, to motivate the pedagogical quality of the educational act.

Keywords: Pedagogical Orientation, Formative Research, Everyday school practice.

1 EL TEMA DEL DEBATE

Desde mediados del siglo XX, la educación y, específicamente, su finalidad, han sido motivo de la controversia que se desarrolla con el propósito de ofrecer la formación educativa de los ciudadanos, apropiada en el momento histórico para promover la paz y la democracia en un contexto convulsionado por el belicismo, la xenofobia, el racismo, la exclusión y la complejidad. Se trata de una labor formativa acorde con las condiciones de la época y exigentes de una preparación que facilite comprender la realidad, como también promover sus cambios y transformaciones en forma crítica y constructiva.

El tema ha sido debatir sobre una educación para formar los ciudadanos que permita la autonomía, el criterio propio y el incentivo de la creatividad y la inventiva, desde el desarrollo de la reflexión acuciosa, activa y constructiva mostrada en el comportamiento personal y social. Entender esta aspiración implica comenzar por revisar la labor iniciada en la escuela desde el siglo XVIII, centrada en la transmisión del conocimiento establecido en el libro y estimular su fijación en la mente y fomentar la capacidad intelectual.

La pedagogía tradicional comienza a gestarse en el siglo XVIII con el surgimiento de la escuela como institución y alcanza su apogeo con el advenimiento de la pedagogía como ciencia en el siglo XIX, los contenidos de enseñanza constituyen los conocimientos y valores acumulados por la humanidad y transmitidos por el maestro como verdades absolutas

desvinculadas del contexto social e histórico en el que vive el alumno (Rodríguez, 2013, p. 39).

Desde esta perspectiva, es notablemente evidente apreciar que la actividad educativa originaria subsiste con notoriedad en la labor en el aula de clase, en el siglo XIX. Su vigencia fue motivo de inquietud y eso determinó replantear la tarea educativa. Aunque a pesar del cambio educativo propuesto durante los años cuarenta del siglo XX, con los planteamientos de la escuela nueva y, con eso, una educación para la vida, los conocimientos y prácticas pretéritas lograron superar esta iniciativa de una educación innovadora. De esta forma se fortaleció la perspectiva pretérita.

La propuesta de la modernización de la escuela fue, en este momento, un aporte renovador de acento significativo, demostrativo y convincente, para modernizar el acto educante tradicional con un esfuerzo formativo sostenido en el fomento de los aprendizajes argumentados. Pero al privar en el trabajo escolar cotidiano el privilegio teórico, derivó en preservar la intelectualidad como el esfuerzo exclusivo de la actividad cotidiana; es decir, para facilitar la educación con un acento reproductivo concentrado en acumular datos en la mente de los estudiantes.

Una propuesta considerada como una perspectiva innovadora, lo constituyó la iniciativa planteada por el conductismo, con el logro revelado en el aprendizaje fundante del cambio de conducta. Así, con el psicologismo sostenido con Skinner y Pavlov, luego Vygotsky,

fundó una posibilidad sostenida en un proceso desarrollado en el aula de clase concebido como un laboratorio, pues cada clase reveló la condición de un experimento científico; es decir, su planificación, ejecución, evaluación con test y la retroalimentación para mejorar lo aprendido.

Eso se tradujo en ofrecer un planteamiento derivado de las propuestas formuladas en la perspectiva psicológica orientada a introducir las novedades epistémicas en el aprendizaje. Se trata que: “El conductismo permite la observación de la interacción entre la conducta del objeto de investigación con los eventos en su ambiente. Este fenómeno es analizado y traducido a criterios observables, medibles y que puedan ser reproducibles” (Ulate, 2012, p. 70).

Sin embargo, la versión tradicional persistió con su aspecto fundamental, la transmisividad como labor formativa para proponer el conocimiento en el trabajo escolar cotidiano. El resultado, la formación de los ciudadanos continuó con el privilegio pretérito en el acto educante de limitarse a asegurar la validez y la confiabilidad de la verdad científica y garantizar la objetividad neutral y apolítica. Esta situación llamó la atención de los investigadores por la extraordinaria facultad de los docentes para convertir la iniciativa conductista en una versión mejorada del enfoque transmisivo.

Sin embargo, a partir del nacimiento del movimiento constructivista en los procesos de enseñanza, se asume desde la pedagogía de las ciencias naturales

una epistemología que va dirigida a la construcción del conocimiento, especialmente con el uso de actividades en donde se rescata la experiencia del estudiante tanto en el aula como en el contexto natural, social y cultural que lo rodea. De tal manera, que se logra que el estudiante aplique la práctica como estrategia de aprendizaje en un intercambio horizontal en actividades planeadas desde el diseño instruccional como las giras de campo y la interacción con diferentes actores sociales (Ulate, 2012, p. 79).

Con el constructivismo piagetiano, aplicado por sus seguidores en el ámbito educativo, pedagógico y didáctico, se convirtió en un planteamiento para optimizar la formación de los ciudadanos, al asignar significativa importancia a los saberes previos sobre los conocimientos a facilitar a los estudiantes. ¿Qué saben ellos sobre el tema a enseñar? Desde esta perspectiva, el trabajo escolar se centró en la conversación sobre el contenido a enseñar. Luego se motivó la investigación y, finalmente, la explicación estudiantil sobre el objeto de estudio. En lo fundamental fortalecer la subjetividad.

No obstante, persistió la transmisividad del conocimiento. En el afán de los estudiosos de la pedagogía, emergió otra versión sobre el conocer derivada del hecho que el investigador debería inmiscuirse en su objeto de estudio; es decir, se hizo útil asumir el tema o problema, en forma integral y vivencial. Este suceso tuvo eco en la educación, en el currículo y en los procesos de enseñanza y de aprendizaje,

para afectar la forma tradicional de transmitir el conocimiento, como la tarea básica de educar. Es la influencia de la teoría crítica en la explicación de la tarea pedagógica.

Esta situación ha significado cuestionar el acto formativo cotidiano tradicional del aula de clase, dada la impresionante estabilidad de la transmisión de contenidos, que ha resistido innumerables propuestas renovadoras planteadas con nuevos planteamientos teóricos y metodológicos. Lo llamativo ha sido estimar que la innovación de la tarea pedagógica se origina la aplicación de los tímidos esfuerzos para promover los cambios con el incentivo del activismo pedagógico; por ejemplo, un caso notablemente significativo ha sido la reproducción del contenido libresco, con la copia en el cuaderno.

Otra opción pedagógica para superar la transmisividad formativa ha sido la pedagogía humanista que propone un planteamiento sobre la educación como la tarea fundamental para humanizar a los ciudadanos ante la complejidad del mundo contemporáneo y los desequilibrios ambientales, geográficos y sociales que han afectado la calidad de vida en las diferentes regiones del planeta. Esta versión de la pedagogía es explicar la realidad con la aplicación de la hermenéutica para descifrar lo enrevesado de lo real y promover opciones factibles del cambio. Por tanto:

La aspiración máxima del humanismo en la educación es la formación integral de la personalidad, del ser y su plena realización como ser humano, y el

cultivo de la sensibilidad para desarrollar sus verdaderas potencialidades creadoras, lo que puede lograrse por medio del proceso de enseñanza aprendizaje, en el cual debe estar como un indicador. Además de lo anteriormente analizado, el proporcionar que el estudiante aprenda a pensar, sentir, actuar y desarrollarse como personas (Sánchez & Pérez, 2017, p. 267).

Significa que la posibilidad de la interpretación permite asumir la reflexión del trabajo escolar cotidiano desde los fundamentos de la investigación cualitativa. Desde esta perspectiva se puede facilitar el entendimiento de la permanencia de la transmisividad en el aula de clase y asumir su condición de problemática que, en la actualidad, es tema de reflexión obligado en el ámbito pedagógico.

Se trata de resolver una complicada contradicción propia del mundo contemporáneo, porque educar con la transmisión de contenidos, sin la correspondiente aplicación práctica, deriva en un obstáculo que impide apoyar con la investigación, la construcción de un nuevo conocimiento. En efecto, los sucesos tradicionales del aula de clase, implican la formulación de la siguiente pregunta: ¿Es posible asumir la práctica escolar cotidiana como objeto de la innovación pedagógica?

Metodológicamente, para dar respuesta a la pregunta formulada, la ponencia asumió como opción para recolectar los datos requeridos para estructurar el planteamiento sobre la

educación ambiental y la explicación crítica de la realidad comunitaria, recurrió al apoyo en la realización de una investigación documental. “Se entiende por investigación documental, el estudio de problemas con el propósito de ampliar y profundizar el conocimiento de su naturaleza, con apoyo, principalmente en fuentes bibliográficas y documentales” (Bautista, 2004, p. 26).

2 LA TRANSMISIVIDAD PEDAGÓGICA

El origen de la transmisividad pedagógica se puede ubicar en los acontecimientos vividos durante fines del siglo XVIII, cuando la burguesía se propuso el proyecto de alfabetizar a los ciudadanos, con el propósito de culturizar a la mayoría analfabeta y, de esta manera, promover la sociedad hacia una formación educativa con la capacidad de fomentar la intelectualidad, al proponer la creación de la escuela, tanto en Francia como en Prusia. Allí, la tarea escolar fue enseñar a leer y escribir, al igual que aprender las operaciones matemáticas elementales. Además aspectos generalizados sobre la cultura europea, como fue el fortalecimiento del Estado nación.

Para dar respuesta a esta problemática en los procesos de enseñanza-aprendizaje ya en los siglos XVII y XIX, se crean mecanismos para organizar los espacios escolares, la organización del tiempo de enseñanza, se distribuyen los contenidos y los procesos de aprendizaje; pero aun todo centrado en el docente, que era el encargado de impartir los

conocimientos y el educando solamente se limitaba a adquirirlos (Moreno, 2012, p. 257).

En esta labor, la culturización significó para el trabajo escolar cotidiano, la puesta en práctica de un conjunto de aspectos enmarcados en la rigurosidad, lo estricto y lo formal, pues precisamente el acto formativo debería traducirse en una actividad atinada para educar la personalidad de los ciudadanos. En efecto, la acción formativa debería centrarse, no solo en facilitar el conocimiento y su reproducción mental, sino también vigorizar las conductas propias y características del ciudadano correcto, honesto y responsable.

Quiere decir que el Estado estableció las pautas para que sus ciudadanos fuesen educados con el proyecto factible de mejorar la calidad educativa de sus ciudadanos, de tal manera que conducir el Estado con una colectividad democrática. Así, la intelectualidad se convirtió en la tarea fundamental del acto pedagógico. En ese momento, se hizo imprescindible ejercitar la lectura de los clásicos de la cultura occidental, realizar la práctica de la escritura para exponer los criterios personales y potenciar la condición de intelectual.

Por tanto, ante el hecho de conducir la formación pedagógica, la diaria actividad escolar realizada en el aula, se desarrolló con una rutina didáctica que se afianzó en los siglos siguientes para dar cumplimiento al acto formativo. Se trata del saludo al comenzar la clase, el pasar la lista diaria de los estudiantes, la explicación del día anterior, el dictado, el uso del cuaderno para copiar, dibujar

o calcar; la explicación de lo dictado, la formulación de la pregunta para saber si se entendió el contenido explicado en la clase y la despedida de la clase.

A fines del siglo XX, cuando se hizo necesario interpretar cómo se genera el conocimiento en la práctica escolar, en la labor realizada por los investigadores, se reveló la presencia de la razón analítica y metódica para conocer la realidad, afincada en la renovación filosófica planteada por el positivismo científico, en lo referido a la exigencia de la objetividad y el mecanicismo, como factores fundamentales para desarrollar la tarea educativa en el aula de clase. Eso determinó transmitir el conocimiento con neutralidad, imparcialidad y severidad.

En los siglos XIX y XX, según Ander-Egg (2004), el positivismo consolidó el viraje paradigmático y epistemológico y, con eso, avalar la verdad científica, al pues se hizo necesario analizar lo real en sus partes constitutivas; es decir, lo real para ser conocido debe ser fragmentado en tantas partes como sea posible. De acuerdo con Martínez (2004), ese proceso, para ser certero, debió emplear métodos, técnicas y procedimientos imparciales, neutrales, despolitizados y desideologizados, con sentido severo, inflexible, estricto y riguroso.

La crítica al positivismo se acentuó durante los tiempos de mediados del siglo XX, ante la apertura del debate sobre la calidad, eficiencia y eficacia del modelo educativo. La propuesta tuvo respuesta en los planteamientos del conductismo. El motivo de atención, según Chadwick (1979), fue la vigencia

de los fundamentos de la educación intelectualizada tradicional y la recién propuesta de la Educación Tecnocrática, la Pedagogía Experimental y el psicologismo conductista.

A fines del siglo XX e inicios del nuevo milenio, se cuestiona al positivismo, debido a la vigencia como condición de exclusiva opción para obtener el conocimiento como verdad científica. Para Camilloni (2001), comenzaron a estar en tela de juicio, la rigidez, la certeza y la objetividad, debido a condiciones de la época dinámicas y cambiantes, que desestabilizaron la verdad inmutable. Esta exigencia ha tenido eco en la educación, porque representa la existencia de rigurosas pautas metodológicas para enseñar y aprender al asegurar la confiabilidad y validez del acto educante.

En esta situación, ha preocupado la exclusividad del positivismo para transmitir contenidos programáticos y ser memorizados como manifestación de aprendizaje. Para Becerra y Moya (2009), también inquieta que la educación debe afrontar la realidad escolar y dar respuesta contundente a las necesidades sociales, desde renovadas explicaciones analíticas críticas y opciones de cambio innovador. Ambos aspectos representan la existencia de una problemática atractiva e interesante para conocer la labor del aula.

En el inicio del nuevo milenio, con la vigencia de la labor pedagógica tradicional fundada en el positivismo, se forma al ciudadano del siglo XXI, como si fuera ciudadano del siglo XIX. Esta discrepancia obedece a que en la

complejidad contemporánea, en el aula de clase, la acción educativa todavía se afina en procesos pedagógicos y didácticos afectos a la tradición y por tanto, agotados y envejecidos, cuyo propósito es fortalecer la intelectualidad enciclopédica. Eso acentúa la crisis del trabajo escolar cotidiano.

En palabras de Rivera y Cárdenas (2004), los desafíos que enfrenta la formación del ciudadano del siglo XXI, deben ser acometidos esencialmente con una orientación conducente a fortalecer la conciencia crítica, al participar con protagonismo crítico, en la búsqueda, procesamiento y elaboración de conocimientos. Esto traduce en la necesaria innovación de la formación educativa, acorde con las circunstancias complejas del mundo contemporáneo y, con eso, la necesidad del replanteamiento formativo de los ciudadanos.

Por tanto, el acto educante debe revisar las formas de explicar la complejidad del mundo vivido y obtener en el aula el conocimiento coherente con la comprensión de las cambiantes circunstancias actuales. La obsolescencia y desfase del positivismo de las condiciones del mundo globalizado, plantea ofrecer otras iniciativas para construir el conocimiento. Una opción es proponer la investigación cualitativa. Se trata de una iniciativa que posibilita replantear la actividad pedagógica centrada en la indagación para conocer la realidad en su contexto complejo y enrevesado.

3 EL CAMBIO PEDAGÓGICO CON LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Para comprender cualquier iniciativa para innovar la práctica escolar cotidiana, se impone citar que durante el siglo XIX, desde el positivismo, se formularon interrogantes, tales como el qué, cómo y por qué, como base del análisis de los hechos al asumir la observación neutral y el desarrollo de experiencias controladas, rígidas y rigurosas, para conocer científicamente. Se trata de una forma de concebir la acción pedagógica entendida como una labor calificada para facilitar la verdad expresada en nociones y conceptos establecidos en los libros de las asignaturas escolares.

Según Santana (2005), esta manera el conocer de la ciencia se centró en el método estricto y la experimentación rigurosa, para develar las causas y efectos de los problemas naturales y sociales. Para eso aplicó el lenguaje matemático, cuya objetividad y certeza aseguran la verdad científica; es decir, reproducir lo real, cuya validez, se asegura con el número y lo preciso del método. Significa que se asignó la importancia formativa en la aplicación de test psicológicos garantes de la facilitación de la verdad y revelar lo aprendido en cantidades numéricas.

El objetivo epistemológico, según Aguilar (2014), fue concebir la realidad conformada por aquello que se puede percibir y apreciar con los sentidos. Se trata de reproducir lo estudiado con la mayor garantía de lo cierto, innegable e indiscutible; es decir, lo incuestionable. El aval de lo irrefutable ha sido la

matemática y la estadística. Precisamente, el progreso y la prosperidad han derivado de la reconstrucción de los procesos de la naturaleza con exactitud y fidelidad, a partir inicialmente de la observación. Eso obedece en palabras de Dobson (1997), a los siguientes aportes:

...Bacon quien se apoyó en métodos que para la ciencia implicaban el dominio y control de la naturaleza; Descartes insistió en que incluso el mundo orgánico era simplemente una extensión de la naturaleza mecánica general del universo; y Newton sostuvo que las operaciones de este universo-maquina se podían entender reduciéndolo a una colección de partículas movibles, impenetrables, duras, macizas, sólidas. (p. 62)

Por tanto, la elaboración del conocimiento fue concebida como una labor libre de opiniones, criterios y juicios de valor, dada su condición de interferencias para desviar la posibilidad de la objetividad y garantizar la requerida científicidad, obtenida con: a) La Inducción que facilita al investigador ir de las partes al todo. b) La deducción que analiza el todo hacia las partes. Esta epistemología aseguró la verdad de la ciencia, pues esta labor revelaría la certeza del conocimiento y asegurar la validez y la confiabilidad requerida para ser científico el resultado obtenido por el proceso estricto.

Así, un proceso equilibrado e imparcial, exigente de una base teórica previa, luego contrastada con la realidad. Por tanto, educar significó estructurar previamente un conocimiento que luego sería

transmitido con los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Desde estos fundamentos, la educación asumió la tarea formativa de transmitir conceptos para desarrollar la capacidad intelectual de los educandos; es decir, planificar, ejecutar y evaluar el proceso facilitador del aprendizaje, cuyos resultados numéricamente establecidos certificarían lo previsto en el plan aplicado.

Para Briceño y Ribas (2012), se trata de la típica actividad docente confinada a la enseñanza pasiva, libresco y centrada en el aula, donde se facilitan lecciones que ameritan del acento memorístico reproductor. Allí, el educador facilita el conocimiento que deben saber los educandos, obtenido en el libro, pues allí contiene los contenidos a enseñar con sentido imparcial, absoluto e inmutable. El acto pedagógico es un sistema encerrado en un ciclo repetitivo e inalterable, que pretende la formación de una persona erudita e intelectualizada

Esta enseñanza está vigente desde el siglo XIX hasta el presente, para transmitir el bagaje cultural, fijar en los estudiantes los valores de la identidad nacional y el fortalecimiento de la autonomía, la soberanía nacional y el afecto al territorio. Hoy día esta situación es motivo de atención en docentes e investigadores, porque la transmisión de nociones y conceptos, resulta contradictoria con la “explosión” de noticias, informaciones y conocimientos, cuyas cantidades y diversidad hace imposible fomentar la memorización.

Esto ha dificultado mejorar la calidad educativa e incrementado el desafío de mejorar la calidad de la práctica escolar cotidiana (García-Lastra, 2013). La elaboración del conocimiento desde la investigación cualitativa se fundamenta en un nuevo planteamiento epistémico para innovar la orientación positivista en el trabajo escolar cotidiano. Es acorde con la explicación de las condiciones de la época actual, caracterizadas por el sentido del tiempo acelerado, la incertidumbre, la paradoja y el contrasentido y la revelación de verdades de acento inestable, débil y frágil. Por tanto:

La visión del mundo y de la realidad empiezan a cambiar con las teorías de Einstein sobre la relatividad y la física cuántica que cuestiona la concepción tradicional de la materia como algo estable, se pone en tela de juicio la noción de objetividad y se introduce al observador como parte del experimento (Graffe, 1990, p. 58)

En la perspectiva de Maldonado (2016), esta concepción epistémica mostró la crisis de la visión mecánica que fundó Newton, al elaborar el conocimiento construido con el desarrollo de eventos empíricos diseñados para objetivamente reproducir la realidad, desde procesos confiables, válidos y aceptados por la comunidad científica, con acento neutral, apolítico y desideologizado. Ahora el conocimiento de la realidad, se puede construir desde la emisión de los puntos de vista que demuestran la subjetividad de los actores que la viven.

En esta novedad epistemológica se concibe el conocimiento sostenido en

los diversos significados revelados por quienes se involucran en forma protagónica en los objetos de estudio y además es una prioridad el acercamiento vivencial del investigador en la problemática que estudia. Asegura Martínez (2016), que se trata de un cambio significativo donde existe la posibilidad que las personas expliquen sus propias realidades, a partir de las representaciones elaboradas desde el desempeño ciudadano en los hechos vividos.

Por tanto, es una opción para analizar al suceso social en el contexto donde sucede y entender la complejidad del mundo vivido, desde las propias vivencias. Esta perspectiva reivindica los saberes empíricos, naturales y espontáneos, de los individuos y su protagonismo en sus prácticas cotidianas. De esta forma, se hace posible desarrollar explicaciones para descifrar desde una racionalidad abierta al diálogo en/con la realidad habitual. Así, la orientación cualitativa rescata el sentido común, la intuición, la experiencia y la investigación en la calle (Santiago, 2017).

Es una versión científica que recupera la oportunidad de escuchar de viva voz a los actores, la manifestación de sus constructos elaborados con su epistemología de la calle y el desempeño ciudadano, en su mundo inmediato. Ahora elabora el conocimiento implica valorar la expresión de lo que se piensa y se vive desde el saber vulgar, pues la realidad se interpreta entre quienes la construyen. Aquí se reivindica la conversación informal como vía

explicativa de lo real, como también el valor que se asigna a la experiencia.

El lenguaje permite desarrollar una innovadora hermenéutica que en palabras de Sant Louis de Vivas (1994): “Lo importante es reconstruir el mundo que existe en la mente de sus constructores” (p. 10-11). Se trata de colocar en el primer plano de la labor epistémica a la capacidad que se origina en la posibilidad de motivar en el interrogatorio la manifestación de los puntos de vista que se estructuran en el acontecer de la práctica cotidiana. Es la construcción emergente ante la pregunta formulada para agitar los saberes derivados, en este caso, en el ámbito pedagógico.

Por tanto, un aspecto esencial en la elaboración de los planteamientos personales lo constituye la observación, como la actividad que facilita la relación con el escenario de lo real inmediato, como en los medios de comunicación social. La dialogicidad potencia la posibilidad que tiene las personas para observar, describir, explicar y evaluar desde sus puntos de vista la realidad inmediata. Para Martínez (1999), es valorar que: a) Toda observación es relativa al punto de vista del observador. b) Toda observación se hace desde una teoría; c) Toda observación afecta al fenómeno observado y d) No existen hechos solo interpretaciones colectivas.

Estos fundamentos epistemológicos han repercutido notablemente en la educación, la pedagogía y la didáctica; específicamente, pues han permitido observar en la práctica escolar cotidiana, conversar con los actores que la protagonizan, a la vez facilitar la

posibilidad de descifrar sus explicaciones. Así el investigador participa en las prácticas sociales y reconstruye lo real. Esta labor permite realizar la aproximación al trabajo escolar como también echar las bases para inmiscuirse en las actividades desarrolladas en el aula de clase.

En el ámbito pedagógico, se traduce en conocer las actividades de los docentes y los estudiantes en los escenarios escolares, además qué piensan y opinan sobre los temas de su actividad educativa sobre, por ejemplo, cómo son enseñados y cómo aprenden. Eso supone la posibilidad para fomentar la capacidad de pensar en forma abierta y flexible, a la vez que desplegar ejercicios pedagógicos para resolver problemas críticamente, al estudiar los problemas de la escuela y del aula (Mejía, 2011).

Esta epistemología, según Perafán (2004), implica elaborar el conocimiento desde la experiencia directa de la vida diaria como fuente de conocimiento. Así, se reconoce que la persona posee experiencias, saberes y conocimientos. Por tanto, es la oportunidad para escuchar sus puntos de vista, como paso previo para prestar atención al desafío de renovar la práctica escolar cotidiana. Del proceso de interpretación de los testimonios obtenidos, el investigador procede a construir el nuevo conocimiento que emerge de las afirmaciones reveladas por los informantes clave. En efecto:

La investigación cualitativa tiene mucho que ofrecer a las Ciencias Humanas y la Educación, en términos de comprender ciertas

áreas de estudio cuyas variables son difíciles de controlar y comprender. También puede ayudar a comprender mejor las áreas aplicadas de las distintas Ciencias Humanas; sin embargo, debe hacerse con rigor y este estudio analítico-discursivo proporciona algunas pautas para someter a criterios generales cualquier investigación cualitativa (Loayza, 2020, p. 13).

Quiere decir que con los aportes de la investigación cualitativa de la ciencia, se puede realizar una aproximación más significativa y contundente de las situaciones de las aulas de clase y encontrar allí las razones que pueden contribuir al cambio pedagógico, pues lo cualitativo traduce abordar el acto educante y elaborar sus circunstancias en correspondencia el desafío de formar ciudadanos cultos, sanos, creativos, críticos y con conciencia democrática.

Al reflexionar sobre esta situación, Cubero (2005) consideró que con los fundamentos y prácticas de la investigación cualitativa, la escuela puede encontrar en sus actores, conocimientos y opciones cambio para renovar el cambio curricular y los procesos formativos. También pueden elaborar otros planteamientos para contribuir a mejorar las condiciones y la calidad de vida en los ciudadanos del mundo contemporáneo con una práctica escolar renovada.

4 CONSIDERACIONES FINALES

En el marco del mundo contemporáneo, la exigencia de la formación de ciudadanos, en correspondencia con la novedosa

realidad socio-histórica, la atención se centra en renovar la visión y misión de la escuela como institución educativa. El cambio de ruta apunta a desarrollar el acto educante con el incentivo de la elaboración del conocimiento, dadas las complicadas situaciones socio-históricas.

Preocupa la permanencia pedagógica y didáctica de fisonomía tradicional en la institución escolar, dado el acento de la obsolescencia y el atraso, cuando el momento histórico se comporta intrincado y cambiante. De allí la exigencia de oportunidades para ejercitar la manifestación del sentido común, la participación activa y reflexiva en la indagación constructora del conocimiento y la conciencia crítica y democrática.

Se trata de leer activamente la vida cotidiana en forma interpretativa, escribir razonada y argumentadamente, exponer ideas coherentes y fundar el pensamiento crítico, entre otros aspectos. Es generar un nuevo conocimiento que valore las experiencias cotidianas y facilite reconstruir la realidad, al activar la participación activa, la ejercitación permanente de la observación analítica e interpretativa, la agitación del pensamiento reflexivo y la actitud protagónica.

La educación debe ser responsable que los ciudadanos aborden en forma analítica y dialéctica la realidad; en especial, asumir posturas reflexivas y críticas como manifestación de una subjetividad creativa de conocimientos, pues se requiere que la práctica escolar cotidiana promueva la interpretación

crítica de la realidad en cambio y crisis permanente.

La atención en la práctica escolar cotidiana implica centrarse en las actividades habituales que ocurren en el aula de clase. El motivo es visibilizar las condiciones y características que allí se revelan ante la acción científica que se promueve con la aplicación de la investigación cualitativa. Es revelar sus acontecimientos desde la perspectiva de sus actores protagonistas e interpretar lo ocurrido con la triangulación de los expertos lo afirmado por los interrogados y lo reflexionado por el investigador.

Una opción que pudiese contribuir a superar las condiciones que caracterizan a la práctica escolar cotidiana, lo constituye promover la investigación como actividad habitual. El propósito es romper con la transmisión de contenidos, sustituido por la construcción del conocimiento del entorno inmediato. Desde esta perspectiva se busca descifrar la complejidad de las situaciones convertidas en obstáculos que dificultan el desenvolvimiento ciudadano.

5 REFERENCIAS

- Aguilar Herrera, F. M. (2014). Métodos y Técnicas de investigación Cualitativa y Cuantitativa en Geografía. Paradigma. Revista de Investigación Educativa. Año 20. No. 33, 79-89.
- Ander-Egg, Ezequiel (2004). Globalización. El proceso en el que estamos metidos. Córdova (Argentina): Editorial Brujas.
- Bautista, M. E. (1994). Manual de metodología de investigación. Caracas: Talleres Litográficos de TALITIP.
- Becerra H., R., y Moya R., A. (2009). Pedagogía y Didáctica Crítica. Hacia la construcción de una visión latinoamericana. Revista Integra Educativa. N° 4 / Vol. II No. 1, 13-23.
- Briceño, J. y Ribas, Y. (2012). La realidad que envuelve el ser desde la perspectiva del pensamiento complejo. Revista Educere. Año 16, N° 55, 267-271.
- Camilloni, A. R. (2001). Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza. Barcelona (España): Editorial Gedisa, S.A.
- Chadwick, C. (1979). Tecnología educacional para el docente. (4ta. Ed.). Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Cubero, R. (2005). Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso. Barcelona: Editorial Graó.
- Dobson, A. (1997). Pensamiento político verde. Una nueva ideología para el siglo XXI. Barcelona (España): Ediciones Paidós Ibérica.
- García-Lastra, M. (2013). Educar en la sociedad contemporánea. Hacia un nuevo escenario educativo. Convergencia, Revista de Ciencias Sociales. N° 62, 199-220.
- Graffe, J. E. (1990, agosto 03). Ciencias, espíritu y posmodernidad. Diario El Nacional. Caracas.
- Loayza Maturrano, E. F. (2020). La investigación cualitativa en Ciencias Humanas y Educación. Educare et Comunicare: Revista de investigación de la Facultad de Humanidades Vol. 8 Núm. 2 (2020), 56-66
- Maldonado, C. E. (2016). Complejidad de las ciencias sociales. Y de otras

- ciencias y disciplinas. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- Martínez M. M. (2004). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. México: Editorial Trillas, S. A. de C.V.
- Martínez M., M. (1999). La nueva ciencia. México: Editorial Trillas.
- Martínez, M. (2016). El conocimiento y la ciencia en el siglo XXI. Segunda Edición, México: Editorial Trillas.
- Mejía, M. R. (2011). Pensar la educación y la pedagogía en el siglo XXI. Tunja, Boyacá, Colombia: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia,.
- Moreno, C. (2012). La construcción del conocimiento: Un nuevo enfoque de la educación actual. Sophia. Colección de Filosofía de la Educación. N° 13, 251-267.
- Perafán Echeverri, G. A. (2004). La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rivera J. F. y Cárdenas R., M. L. (2004). La globalización y la escuela. Revista Presente y Pasado. Año 9. Volumen 9, N° 17, 187-193.
- Rodríguez Cavazos, J. (2013). Una mirada a la pedagogía tradicional y humanista. Presencia Universitaria. Año 3 No. 5, 36-45.
- Sánchez Andrade, V., & Pérez Padrón, M. C. (2017). La formación humanista. Un encargo para la educación. Universidad y Sociedad, 9(2), 265-269.
- Sant Louis de Vivas, M. (1994). Investigación Cualitativa. Caracas: El Juego Ciencias Editores, C. A.
- Santana P., J. M. (2005). Paradigmas historiográficos contemporáneos. Barquisimeto (Venezuela): Fundación Buría.
- Santiago R, J.A. (2017). La alfabetización geográfica comunitaria desde la práctica escolar cotidiana de la geografía escolar. Revista Brasileira de Educação em Geografia, V. 7, N°. 14, 24-43.
- Ulate Sánchez, R. (2012). Conductismo vs. Constructivismo: sus principales aportes en la pedagogía, el diseño curricular e instruccional en el área de las ciencias naturales. Revista Ensayos Pedagógicos. Vol. VII, N° 2 67-83.