

ENSEÑANZA Y CULTURA ESCOLAR

Enrique Pérez Luna
Universidad de Oriente. Venezuela

RESUMEN

La relación del currículum con la cultura escolar dominante posibilita que un escenario educativo para la enseñanza sea legitimar contenidos disciplinarios. El eje enseñanza- investigación y cultura escolar se analiza partiendo de la necesidad de relacionar al sujeto epistémico con el sujeto consciente del desarrollo de una educación que promueva una formación identificada con una propuesta transformativa a nivel de la sociedad.

Palabras Clave: Enseñanza, Cultura, Escolaridad, Evaluación.

ABSTRACT

The relationship between the curriculum and the dominant academic culture makes it possible that an educational framework for teaching legitimizes discipline content. The teaching-research and academic culture axis is analyzed, beginning with the need to relate the epistemic subject to the subject that is aware of the development of an education that promotes a process identified with a transforming proposition at the social level.

Key words: Teaching, culture, schooling, evaluation.

RÉSUMÉ

Le rapport établi entre le *Plan d'Études* et la culture scolaire dominante permet qu'un cadre éducatif pour l'enseignement soit la légitimation des contenus disciplinaires. L'axe enseignement-recherche et culture scolaire est analysé à partir du besoin de mettre en relation le sujet qui fait de sciences et le sujet conscient du développement d'une éducation qui favorise une formation identifiée à une proposition de transformation au niveau social.

Mots clés: Enseignement, Culture, Scolarité, Évaluation.

Al hablar del proceso de enseñanza es importante volver la discusión al problema de la cultura; ésta define un mundo de objetos simbólicos que poseen una determinada racionalidad; por lo tanto, la enseñanza, partiendo de objetos culturales, puede estar en función de la reproducción de hegemonía o puede contribuir a impulsar la auto conciencia. La enseñanza, no puede partir del supuesto de que los objetos culturales ya están definidos y que lo único que separa al alumno del aprendizaje es que le comuniquen el conocimiento.

Para Pérez Gómez (s/f), en la escuela —en función de los modos de concebir y desarrollar la práctica educativa— se ponen inevitablemente en comunicación la cultura pública de la comunidad, expresada en las disciplinas del saber, la cultura social que se genera por los diferentes grupos sociales, y la cultura experiencial desarrollada en la historia extraescolar y con la que los alumnos se presentan a los intercambios en el aula y en la escuela.

Esta confluencia de formas culturales hacen que el proceso de enseñanza se enfrente a una cultura escolar que se asume de manera inconsciente con un significado de enseñar a aprender; pero, ¿qué se aprende?, ¿qué se discute en las relaciones sociales que se despliegan en el aula?. Esta perspectiva pone a la enseñanza en el dilema de transmitir pautas culturales o de discutir para crear. En el primer caso, la comunidad cultural genera una inclinación al consenso escolar que es una manera de implementar la denominada cultura cívica, la cual están obligados a preservar. El segundo aspecto responde a la necesidad de crear nuevos espacios para la discusión del conocimiento y aquí la cultura experiencial despliega vivencias, cotidianidades; va más allá de la operacionalidad, y el acto de

aprender representa una creación permanente que abre espacio a la investigación como base de la enseñanza.

De esta manera, se rompe el obstáculo epistemológico del sujeto de la escuela que no proyecta su pensamiento y su mundo interior como fuente para aprehender su mundo exterior. La posición creativa rompe la arbitrariedad cultural de una escuela que no se caracteriza por lo que hace sino por lo que conscientemente deja de hacer.

La cultura escolar que predomina en la realidad latinoamericana se hace inobjetivada e inobjetiviza a todo el sistema conceptual de objetos culturales oprimidos y opresores desde una cierta homogeneidad epistemológica. Lo que interesa es rescatar una perspectiva propia para la enseñanza en conformidad con la premisa de cómo los niños piensan el conocimiento. Así, la enseñanza más allá de la escuela tradicional, no puede concebirse como transmisión de conocimientos, sino como motivación académica para que al alumno busque explicaciones que representen aprendizajes significativos.

El enseñar implica despertar la creatividad ante la realidad en desarrollo, no limitar al mundo vivencial que se hace prospectivo presentándose como inclusivo en tanto es real haciéndose. Esto significa que la crítica se hace base definicional de lo social como objeto escolar de investigación. De allí que la crítica, para Zemelman (1992):

... es una modalidad de la relación con la realidad que se comprende con una mayor autodeterminación del sujeto cognoscente; en consecuencia también es una modalidad de la mayor extensión de los espacios propios de las prácticas, mediante las cuales el hombre se enfrenta con

la realidad, y que plantea sus propios requerimientos cognoscitivos (Zemelman, H. 1992:115).

Este planteamiento lleva implícito el hecho de que el sujeto epistémico no responde solamente por su condición de sujeto cognoscente, sino además por la articulación de sus conocimientos con una práctica liberadora. Entonces, la autodeterminación se explicita en prácticas que no solamente se dirigen a la aprehensión de la realidad sino a su transformación.

La enseñanza, en el contexto de la escuela tradicional, tiene su referente teórico en las determinaciones de la razón instrumental. Al reducir al docente a un técnico de la instrucción, la aplicación de determinadas estrategias sirven al propósito de plantear en el aula conocimientos sin ninguna reflexión. Así, la didáctica pierde su acción reflexiva y el proceso educativo se define desde una perspectiva operativa.

El docente debe advertir que las esferas cognoscitivas de lo natural difieren de lo social y por lo tanto el problema es de carácter ontológico y no puede ser suprimido desde los aportes de conocimientos a los cuales se accede por un supuesto método único. Es la investigación la que puede resolver el problema entre lo por conocerse y el cómo conocer, pues la posibilidad de un proyecto de estudio que parta de un reconocimiento de la naturaleza del objeto es fundamento de un aprendizaje significativo.

La enseñanza, como práctica social concreta, debe tener un sentido emancipatorio donde el docente y los alumnos a través de la creatividad puedan encontrar las explicaciones a objetos culturales que permitan comprender la realidad. Su sentido emancipatorio deviene en búsqueda permanente y no en la aplicación de métodos prescriptivos que desnaturalizan los

conceptos de investigar y de aprender. Aquí, el problema se asume desde una visión epistemológica, pues si bien es cierto que la educación es un proceso social con una finalidad, creencia y valores concretos, no es menos cierto que educar no puede transformarse en no educar. Esto significaría partir de lo inobjetivado para inobjetivar todo el proceso de desarrollo cultural. En este caso, Young, al plantear que la crítica muestra las faltas de la idea criticada, establece que:

En el caso de la epistemología, esta crítica muestra la insuficiencia de la conceptualización de aquella, como la forma fundamental de filosofía, puesto que todas las epistemologías se apoyan en cierta explicación del carácter de los conocedores. La epistemología se orienta al método, al explicar como podemos conocer con seguridad; pero el método es secundario, no primario, pues el cómo podemos llegar a conocer está sujeto siempre al contexto de la historia y lugar de la investigación y al carácter de los conocedores. (Young, R. 1993:44).

Esta insuficiencia de conceptualización es el resultado de explicar la finalidad concreta del proyecto político de sociedad, por encima de una propuesta cultural cuyo valor fundamental tiene su base en la ética pedagógica. El cómo podemos conocer tiene que estar orientado por una práctica educativa que propicie el rechazo a la pseudoconcreción y por tanto no se desajuste frente a una ética educativa que rescatando el pensamiento ontológico-epistemológico, rescate el valor de lo gnoseológico frente a una realidad caracterizada por la crisis de pensamiento.

En la escuela tradicional, la enseñanza no habilita al alumno para entender la realidad, lo que fomenta es la desconexión de ésta en la búsqueda de un contexto académico

que represente una respuesta al conflicto social. Esta desconexión es aparente ya que el alumno pertenece a un mundo de vida donde su aprendizaje es más directo y su referente curricular es la propia realidad.

Por esto, para Young (1993) la ontología social es previa a la epistemología, y mucho antes de conocer o desconocer la validez de cierto conocimiento desde lo prescriptivo, la enseñanza se pregunta por la naturaleza del conocimiento y esto dimensiona el papel del docente frente a la realidad. Esta posibilidad no está referida, en primer lugar, al conocimiento que la escuela imparte sino al para qué impartir determinado conocimiento en tanto contribución a la formación del sujeto.

Es el carácter y naturaleza de lo social lo que determina la búsqueda de una validez académica de conocimientos, en tanto, éste sea transformativo frente a una comunicación escolar que sólo representa fines concretos de la reproducción. Para Young, esto significa atender a las consecuencias pedagógicas de las posturas epistemológicas, o éstas son realmente transformativas como conocimientos que inducen a un aprendizaje relevante frente a la realidad, o sólo siguen siendo “contenidos programáticos” con un ropaje epistemológico.

La memorización es la respuesta de un aprendizaje irrelevante a una enseñanza prescriptiva, y por tanto negadora de las posibilidades de inventiva y creatividad. La propuesta, desde la concepción de una escuela activa e inscrita en el clima cultural del presente, debe permitir que el aprendizaje sea participación del alumno en los procesos sociales, en el reconocimiento de los más importantes valores culturales, y en el análisis del significado del valor del conocimiento como elemento transformador.

La enseñanza se presenta como promoción sistemática de análisis epistemológico en tanto formas de descubrir la lógica de los conceptos; esto se hace aún más relevante desde la posibilidad de una realidad constituida frente a una realidad constituyéndose. Así se eleva el grado de conocimiento por ser la enseñanza un proceso de constante inclusividad, basado en la investigación desde la interdisciplinariedad. La idea de la investigación para lograr una enseñanza que sea comprensión y evaluación del mundo real, le da sentido pedagógico-académico al acto de aprender.

Es importante aplicar estrategias metodológicas para desarrollar una enseñanza activa; esto significa tomar en cuenta las relaciones sociales en el aula, la socialización del conocimiento y la intersubjetividad como matriz de significaciones que se piensa desde la expresión “yo aprendo de otro” y “el otro me aprende”.

En esta racionalidad descrita se justifica la utilización de estrategias metodológicas que permiten la relación sujeto-realidad. Es por esto que la estrategia metodológica es estrategia del principio de inclusión, es decir, la posibilidad de incluir nuevas explicaciones o aspectos que no habían sido considerados inicialmente, o explicaciones que tienen razón de ser por la madurez del sujeto que aprende,

... dado que en las experiencias de aprendizaje (propuestos por el que docente) se construye una relación con la realidad, mediada por el conocimiento de corte disciplinario, consideramos que es esencial para la didáctica la reflexión y construcción de un concepto de realidad que permita, en mayor medida la apropiación de conocimientos más articulados, totalizantes y objetivos acerca de ella, por parte de los sujetos cognoscentes. (Tambutti y Cabello 1992:109).

Es evidente que lo importante radica en que la mediación del conocimiento, en su carácter disciplinario, no interfiera la construcción de la relación con la realidad. En esto no es suficiente el conocimiento desde su base epistemológica, sino igualmente las posibilidades de que el conocimiento sea transformativo. Por esto, los autores se preguntan: **¿cómo propiciar el aprendizaje de las formas de razonar asociadas a las teorías y no atrapadas o dentro de ellas?** El planteamiento parte de la idea de que la enseñanza está dirigida a formas de razonar y esto descarta las posibilidades de reproducción de un conocimiento que a su vez reproduce formas de legitimación. En todo caso, lo que importa es pensar desde las teorías y no escindir-se frente a éstas; así la aprehensión, como forma de posesionarse de la realidad, tiene sentido en tanto el alumno pueda buscar, a través de la explicación, la lógica para comprender los problemas y los procesos reales.

Otra interrogante importante de los autores es: **¿cómo favorecer, en forma efectiva, el desarrollo de la conciencia crítica y la creatividad?** Éste es el verdadero propósito de la educación, elevar el conocimiento a los niveles de concientización, es decir, la creatividad como forma de descubrir estados diferentes del conocimiento que conduzcan a un aprendizaje antialienante. La creatividad rompe el esquema de la reproducción, donde la evaluación es legitimadora de estados culturales, propicia el proceso de autoconciencia y se constituye en una alternativa para la aprehensión.

La enseñanza, desde la perspectiva cualitativa, representa un proceso continuo que va desde la planificación de objetos de trabajo académico hasta llegar a la investigación, como estrategia para la búsqueda de un conocimiento significativo. Se trata de

analizar el proceso de enseñanza desde la socialización del proceso de planificar para que éste sea la expresión del vínculo entre la cultura escolar y la realidad.

Así, las experiencias de aprendizaje que propone el docente vinculan la enseñanza con la concientización; esto es, el desarrollo del acto de investigar que por ser histórico el conocimiento, hace igualmente histórico al proceso educativo. De esta manera, la evaluación va desde el momento de la planificación del currículum en el aula hasta el debate del conocimiento disciplinario. Este sirve de mediador para el desarrollo del proceso de inclusión como manera de expresar lo discutido como puntos de vista que configuran el “qué aprendo”. Este fundamento de aprendizaje representa el ordenamiento de la realidad a nivel del intelecto; no puede ser la repetición de objetos culturales, por el contrario, se constituye en la expresión de una manera de pensar que dinamizará el debate.

Una tercera interrogante de Tambutti y Cabello se refiere a buscar explicación a: **¿cómo transformar los conocimientos que el sujeto cognoscente va construyendo, en elementos activos de su conciencia?** En este plano se pone en evidencia el problema de la teoría y la práctica; el alumno puede construir en abstracto pensando en una realidad que ha problematizado. Desde este plano de pensamiento deberá pasar al plano real a través de la problemática social. Hay que tomar en cuenta que sobre lo real no se puede actuar si no hay conciencia de para qué se debe actuar.

Propiciar el aprendizaje, favorecer el desarrollo de la conciencia crítica y transformar el conocimiento en elementos activos de la conciencia, son preocupaciones básicas de las disciplinas didácticas que también lo son de la enseñanza. Es así

como las estrategias metodológicas permiten trabajar con la realidad para producir un aprendizaje sobre procesos complejos y heterogéneos que puedan conducir a la concientización. En último caso, el papel de la evaluación, cuando es cualitativa, no es acumular aprendizajes en términos de aceptar o rechazar conocimientos, sino de permitir la concientización frente a realidades histórico-sociales.

Las estrategias metodológicas constituyen un camino para enseñar tomando en cuenta la realidad; es decir, considerando al conocimiento como una categoría en desarrollo que hace histórico el aprendizaje y proyecta grados de complejidad. Se propicia el desarrollo de los procesos de observación y reflexión, y la enseñanza permite la discusión sistemática de objetos de investigación para que aflore la lógica del pensar. Para León Vega: “. . . las condiciones de cognoscibilidad del aprendizaje, es decir, sus funciones epistemológicas, se enfrentarían a la capacidad de establecer una correspondencia entre el sujeto y el contenido del conocimiento” (León Vega 1992:100). Esta correspondencia no se define como la relación del sujeto y determinados bloques conceptuales, sino como la búsqueda del sujeto al interior del conocimiento y de sus formas metodológicas. Esta visión es la verdadera posibilidad de un aprendizaje significativo que permita comprender la realidad para actuar transformativamente.

La relación entre enseñanza-estrategias y evaluación, ayudan al paso de la aprehensión a la explicación; el sujeto se propone la búsqueda de explicaciones que realmente vinculen teoría-práctica, ciencia-vida, propiciando alrededor del aula un debate creativo. En este plano se desarrollan funciones epistemológicas en tanto el conocimiento disciplinario puede

ser impugnado, no como una manera de negarlo sino como una forma de encontrar su verdadero significado.

Lo que se plantea con las estrategias, que diversifican el discurso del docente y rompen con la unidireccionalidad, es que la enseñanza no legitima formas de pensar y contribuye al desarrollo del proceso de aprehensión frente a la razón gnoseológica. Por esto Zemelman plantea que:

Pensamos que la razón gnoseológica es la conciencia del límite de lo no apropiado, de lo indeterminado. Con esto cobra sentido la distinción que hacíamos sobre aprehensión problemática, definición del objeto y explicación, funciones que corresponden a etapas de la construcción del conocimiento como un proceso, que se inicia al delimitar un área de la realidad para transformarla en objeto y culmina, finalmente, en una estructura de explicación. (Zemelman, H. 1992:186).

En concreto, se determinan los límites de una razón de conocimientos no sólo por la razón en cuanto a lo apropiado y lo indeterminado, que mantiene la búsqueda permanente del ser objeto de investigación, sino porque se define como conciencia de la cosa en sí para actuar en función de su transformación. Es aprehensión problemática porque no se trata de un objeto ya determinado por un tipo de racionalidad, se busca la definición del objeto en el sentido de totalidad como funcionamiento de un todo; éste es el tipo de explicación que debe hacerse para entender la relación aprehensión-problema-definición del objeto-explicación. Predomina para Zemelman la construcción del conocimiento como un proceso que conduce a la concientización sobre lo real, en tanto real definiéndose, y en cuanto a la necesidad emancipatoria.

El autor habla del movimiento de la razón como subordinación de la lógica de las estructuras teóricas a la capacidad de problematización; este punto de vista metodológico conduce a explicaciones que al mismo tiempo son fundamentos de concientización.

Hacia esta finalidad debe apuntar el proceso educativo, de manera que enseñanza-investigación, estrategias-evaluación, no pueden ser relaciones para postrarse en el fin educativo de transmitir únicamente conocimientos; antes bien, deben desarrollar formas alternativas de profundizar el proceso de concientización para producir un encuentro entre realidad y pensamiento. La concientización es alternativa de una educación para la transformación, la enseñanza es una forma de mostrar para motivar al encuentro con una alternativa de conocimientos significativos que rompa esquematismos en la educación, que implique nuevas formas de acercamiento a lo histórico.

REFERENCIAS

- LEÓN VEGA, E. (1992). **La Educación: Una problematización epistemológica.** Sem. "*Conocimiento y conciencia histórica*". Caracas. Universidad Central de Venezuela, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (s/f). "*Cultura escolar y aprendizaje relevante.*" En: **Extramuros** / Dossier. Material Fotocopiado.
- TAMBUTTI, R y V. CABELLO (1992). **Didáctica y formación científica: reflexiones desde la normatividad crítica.** Sem. "*Conocimiento y conciencia histórica*". Caracas. Universidad Central de Venezuela, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales.
- YOUNG, R. (1993). **Teoría crítica de la educación y discurso en el aula.** España. Ediciones Paidós.
- ZEMELMAN, H. (1992). **Los Horizontes de la razón.** México. Anthropos.