



UNA MIRADA AXIOLÓGICA DE LA EDUCACION DESDE LA REALIDAD SOCIAL

María Esther Villanueva

RESUMEN

La intencionalidad de éste artículo es alcanzar una aproximación teórico-reflexiva acerca de las concepciones axiológicas que poseen los docentes, pues, las mismas se proyectan en un estilo y modo de práctica pedagógica, cónsono con una forma específica de pensar, hacer y sentir del docente, que entra en dialéctica con los estilos y modos de ser de los estudiantes, dichas interacciones generan la producción o transmisión de conocimiento, es decir, que de las concepciones docentes emergen unas prácticas educativas específicas que son indispensables para alcanzar la intenciones curriculares. De ahí, que sea el docente corresponsable en los procesos de enseñanza- aprendizaje de los estudiantes, ergo, su tarea sería vincular lo cotidiano con el conocer escolarizado. En este sentido, con ese fundamento teórico que posee el docente, interpreta la realidad y es la visión que transmite al estudiante. A partir de allí, surge la inquietud en torno a qué si los docentes poseen una concepción lineal de la realidad propia de la modernidad, entonces, en función a ese estilo fragmentario están enseñando. Desde tales bases teóricas se teje un discurso con implicancia en lo complejo, que intentará develar a partir de tales concepciones, cómo esa cosmovisión teórica pudiera ser un espacio abierto o cerrado, para toda posibilidad de un repensar del escenario escolar, donde prevalece una mirada mecánica que sigue considerando a la realidad social escindida y atomizada. En este orden de ideas, se

Recibido: 18/02/2013

Aceptado: 08/03/2013

intenta descubrir teóricamente como tales concepciones pudieran obstaculizar o posibilitar una nueva comprensión que conduzca al estudiante a la reflexión profunda y crítica así como a una praxis integradora del saber formal y el saber cotidiano y desde ahí dar sentido y significado a lo que se conoce y aprende acorde con el contexto y el momento histórico en que se vive, de tal modo, dar respuesta y problematizar sobre las situaciones reales que nos aquejan a nivel local y planetario.

Palabras clave: educación, concepción axiológica, realidad social

A LOOK AXIOLOGICAL EDUCATION FROM SOCIAL REALITY

ABSTRACT

The intent of this article is to achieve a theoretical-reflexive about axiological conceptions held by teachers, thus projecting them in a style and manner of teaching practice, in harmony with a specific way of thinking, doing and feeling the teacher. It comes into dialectic with the styles and ways of being of students, these interactions generate the production or transmission of knowledge, ie teachers' conceptions emerge specific educational practices that are essential for achieving curricular intentions. Hence, it is the teacher-responsible in the teaching and learning of students, ergo, their task would be to link the everyday with knowing schooled. In this sense, with the theoretical foundation that owns the teacher interprets reality and vision is conveyed to the student. From there, there is great concern about what if teachers have a linear conception of reality characteristic of modernity, then, according to the fragmentary style are teaching. From such theoretical discourse is woven with implication in the complex, which will attempt to uncover from such conceptions, theoretical worldview how that could be an open or closed to any possibility of a rethink of the school setting, where the prevailing mechanical look that still sees social reality divided and fragmented. In this vein, we try to discover theoretically as such conceptions might hinder or facilitate a new understanding that will lead students to deep reflection and a critical praxis of knowledge integrating formal

and everyday knowledge and from there make sense and meaning to what is known and learn according to the context and the historical moment in which we live, so, to answer and problematize about actual situations that affect us locally and planetarium.

Key words: education, axiological conception, social reality

Perspectiva axiológica de la educación venezolana

Los procesos educativos están involucrados en la formación y transmisión de cultura, conocimientos, valores, habilidades y destrezas que conllevan al desarrollo de un ser cada vez más humano. En dicha intencionalidad entran en juego los contenidos curriculares, las metodologías y estrategias empleadas por los docentes para hacer posible tal intencionalidad del acto educativo, que no es otro que lograr que los estudiantes se apropien o construyan, en términos constructivista, su conocimiento. En este sentido, la tarea del docente obviamente es propiciar esa experiencia enriquecedora con el estudiante de modo tal que éste interactúe con sus campos del saber, tanto el cotidiano que conforma todas sus vivencias y el formalizado facilitado desde la escuela.

A tono a tales argumentaciones Coll (1996), expone a propósito de la construcción del conocimiento lo siguiente: “las estructuras conceptuales precedentes se modifican y se obtiene una nueva reestructuración de la realidad del conocimiento”. Pág.: 175. Tal postura argumentativa, permite suponer que la producción del conocimiento implica un proceso de transformación e interacción dinámica de conceptos teóricos y realidades concretas vivenciadas, donde juega papel fundamental las prácticas empleadas por los docentes en su cotidianidad escolar, para generar esa dialéctica necesaria entre saberes formales y cotidianos, que supone según la idea expuesta del autor antes citado, la reestructuración de la realidad del conocimiento.

En este hilar de ideas, es oportuno indicar que los procesos de aprendizajes implicarían un feed back de concepciones o visión de mundos encontrados, en tal caso, del docente con sus estudiantes,

y desde esas interacciones se van reestructurando nuevos conocimientos. Visto así, la implicancia de las concepciones del docente son condiciones sine qua non, para contribuir a que se logre las intencionalidades curriculares expresadas en la formación de un sujeto cada vez más humano. Sin embargo, como lo señala Coll (1990), “el alumno es el responsable de su propio aprendizaje”. Pág. 441. Según lo antes expuesto, cabe agregar otra idea del mismo autor quien expresa “la función del docente es vincular los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado”. En función con tales visiones, es preciso enfatizar que el docente es corresponsable en el proceso de aprendizaje del estudiante el cual debe guiar y orientar con actividades explícitas y concretas de modo que él logre engarzar lo cotidiano de sus experiencias con el conocer escolarizado.

Tales afirmaciones permiten argumentar, el papel crucial que juega el docente en los procesos de construcción del conocimiento escolar. De allí, que es necesario escudriñar desde sus concepciones, la injerencia de las mismas en el proceso de co-construcción del saber escolar. Por lo antes expuesto, es fundamental precisar el sentido en que es asumido tal concepto. En el caso particular de nuestra investigación, se toma en cuenta la opinión y sentido expresado en el Diccionario de la Real Academia Española (2005), quien la define “concepción: es un conjunto de ideas que se tienen sobre alguna cosa, opinión”. De igual modo, en el Diccionario Larousse (2007), expresa “concepción: opinión o juicio que una persona tiene formada en su mente acerca de una persona o cosa, concepto o idea”.

En este mismo marco conceptual, es pertinente expresar la denominación de Dworkin (2003), “la concepción hace referencia a la forma de llevar a la práctica un concepto”, mientras que concepto lo define como: “significado teórico de un término”. Esto significa, asumir que las concepciones docentes, son todos aquellos sustentos teóricos sobre lo cual, este sujeto interpreta el mundo, es decir, que la concepción se asume como el fundamento teórico desde el cual el maestro ejerce su práctica y explica la realidad de los fenómenos. Por ello, la concepción que posea el docente sobre la realidad social y el modo de interpretarla constituye su cosmovisión, la cual a su vez, se ha formado de la interacción que ha mantenido con la realidad y que manifiesta en su mundo práctico de la vida cotidiana.

Esto hace suponer, que el docente al interactuar con sus estudiantes proyecta en su praxis pedagógica las concepciones o modos de concebir desde su pensamiento la realidad social. Estos planteamientos permiten sostener, que tales concepciones son producto de las interacciones de dos mundos uno formalizado y otro cotidiano, cuya dialéctica va a impregnar dichas concepciones. Esto significa, que la escuela tradicional juega papel importante en la conformación de las concepciones del maestro. Entonces, si tenemos un docente formado, es decir, con un saber escolarizado propio de la modernidad académica, que se ha empeñado siempre en la desvinculación entre la ciencia tradicional y la cultura de la humanidad o saber cotidiano, es de suponer un docente impregnado de una visión parcelaria y reduccionista, generadas desde las disciplinas científicas como su saber escolarizado y que conforman su visión mecánica del mundo.

Esto vislumbra, la necesidad de pensar en una investigación que permita, a partir de tales concepciones develar esas cosmovisiones teóricas, que pudieran ser un espacio cerrado para toda posibilidad de una nueva comprensión y reflexión profunda que conduzca al docente al desarrollo de una praxis orientada hacia un saber integral y trascendente, fundamental para abordar los problemas sociales y reales que nos aquejan como comunidad. Es de hacer notar, que según lo expuesto por Díaz-Barriga y Hernández (2002), “el aprendizaje significativo es aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes” (p. 39).

Tales afirmaciones hacen pensar, que si prevalece en la escuela de hoy, una visión simplista y mecánica de la realidad, donde el conocer escolarizado está centrado en la transmisión y acumulación de información, desvinculado de la experiencia y el saber cotidiano de los estudiantes, pues, ahí estaríamos en presencia de una gran dificultad para comprender la realidad social como un todo complejo interconectado, multidimensional como bien la define Martínez (2003), por lo antes expuesto, el compromiso es emprender un estudio a nivel doctoral que logre teorizar sobre la comprensión de la realidad social y la significación de los valores desde la concepción de los docentes, como gran arista que permitiría interpretar el acto educativo,

que por lo antes expuesto desde allí se pueden develar grandes fenómenos que probablemente imposibilitan una visión compleja, holística y con sentido en el mundo.

Visto de este modo, el compromiso investigativo girará en torno a la comprensión del acto educativo como un todo, para ello se incursionará en el fascinante camino propuesto por el pensamiento complejo, cuyo camino implica un encuentro desde la diversidad con lo formal y lo cotidiano, es decir, desde el entramado del saber escolar y la experiencia práctica vivida. Ello supone, la adopción de una matriz epistémica compleja, como trasfondo que permitirá comprender e interpretar este fenómeno en estudio, y se intentará desde ahí, hacer emerger una teoría de una nueva cosmovisión acerca de la realidad social escolar, donde se integren saberes provenientes del mundo lógico disciplinar o saber escolarizado y los imaginarios sociales culturales propios de las concepciones docentes.

En este sentido, el interés investigativo se concentra en la comprensión de los valores del docente, los cuales le dan sentido a sus concepciones y se proyectan como trasfondo en sus prácticas pedagógicas y cotidianas. Desde este punto de vista, Solís (2009), señala “el gran desafío de las instituciones educativas en el presente siglo será alcanzar las condiciones para que tenga lugar el aprendizaje significativo en el aula de clase”. Sobre la base de lo expuesto, puede interpretarse como el reto que debe asumir la escuela para que en este tiempo y en el venidero logre el desarrollo de aprendizajes con sentido para los estudiantes, ello amerita armarse de todas las habilidades que impliquen cambios de concepciones docentes y aperturas a nuevas formas y modos de concebir los espacios escolares y sobre todo que haya pertinencia con la vida práctica de los estudiantes y sus saberes teóricos.

En todo caso, la interacción del docente con sus estudiantes debe girar en torno a lo afectivo y valorativo, así lo expresa Contreras (2004). En consecuencia, cuando se produce la interacción dentro del ambiente escolar, es importante que el docente tome conciencia de los aportes que hacen sus actuaciones y pensamientos en el proceso de aprendizaje, pues, muchas de sus actitudes pueden ser oportunidades o trancas que este puede ofrecer al estudiante en su contexto y en el aprender para la vida.

Ergo, debe ser una formación sobre la base del aprender a ser, conocer, hacer y convivir, como bien lo expresa el Currículo Nacional Bolivariano (2009), y centrada en procesos interactivos, socio-constructivista y culturales como lo expone Balza (2010). Todo ello permite, detenerse a analizar la situación de la escuela hoy, específicamente en lo atinente a la formación axiológica como intencionalidad escolar para formar a ese hombre nuevo y ético que reclama el planeta y que es definido desde el Proyecto Nacional Simón Bolívar (2007-2013). En este orden de ideas, es pertinente apuntar las ideas expuestas por Morín (1999), “el conocimiento es sin duda, un fenómeno multidimensional en el sentido de que de manera inseparable, a la vez es físico, biológico, cerebral, mental, psicológico, cultural y social” pág. 27.

Tales argumentaciones permiten afirmar, que las acciones docentes deben apuntar hacia aprendizajes pertinentes y de calidad, que atiendan los requerimientos de la vida cotidiana y se estaría cumpliendo con los grandes ideales educativos indicados por la UNESCO (2011), quien proclama una educación de calidad y con pertinencia social para todos los pueblos. Por estas razones, las acciones docentes ameritan ser asumidas con nuevos esquemas teóricos, que impliquen también la vinculación de todo lo disciplinar, que como saber científico escolarizado debe dejarse impregnar del saber cotidiano que conforma la vida práctica del estudiante y los mismos docentes.

Vista así, la escuela recobraría sentido, y se navegaría hacia una concepción integradora, vinculante, de lo formal y lo cotidiano; implicaría un nuevo modo de acercarse para comprenderse mutuamente. A propósito de tal planteamiento Morín (2001), argumenta “la comprensión de los demás necesita la conciencia de la complejidad” pág. 107. Por estas razones cabe preguntarse ¿cómo lograr que el docente alcance tal conciencia compleja de la cual habla Morín (2000)? Si seguimos con el mismo modelo de educación tradicionalista, centrado en la transmisión y acumulación de información. A tono con esto Ugas (1999), expone “el acto comunicacional en la mediación pedagógica, es posible convertirlo en un acto ontocreador y heurístico,...mediante la explicación de lo que se ha pensado, pero reflexionando y vivenciado la realidad” pág. 61.

En consonancia con tal argumentación, lo que se plantea como necesidad, es obvio, un cambio de pensamiento, pues, parece ser que la cosmovisión propia del docente de hoy, no permite la comprensión del otro sujeto porque es de suponer que necesita transformarla en una conciencia compleja de la cual habla el autor antes citado y por otro lado para pensar y reflexionar sobre sus propias explicaciones como lo apunta Ugas (1999), urge nuevas concepciones. Es decir, que la meta que como docente hay que asumir, es transformar los fundamentos teóricos que permitan pensar y actuar bajo nuevos esquemas que re-configuren lo educativo desde perspectivas complejas, interdisciplinarias e integrales.

Todo ello parece alcanzarse asumiendo otra perspectiva que implique a nuestro modo de ver formación constante, apertura a nuevos modos de pensar la vida, que se traduzca en una transformación total del estilo de pensamiento que ha imperado hasta ahora en los imaginarios docentes, y que implique un despertar creativo donde se apueste por lo desconocido y el conocimiento del ser humano. Toda esta labor implica, un trabajo arduo que tiene que ver con las concepciones que impregnan al docente quien como ser humano posee un cúmulo de saber formales y cotidianos producto de su experiencia vivenciada, las cuales resultan interesantes comprender y develar sus contenidos teóricos que obviamente se proyectan en sus pensamientos, acciones y actitudes asumidas en las interacciones escolares.

Esto significa, que el sujeto de estudio se concentrará en develar desde la realidad social escolar, la significación de los valores tejidos en el hacer de la educación venezolana, pues, el norte es comprender en profundidad la concepciones de los docentes, escudriñar en sus contenidos el sentido y significado asumidos desde sus prácticas diarias, como fundamento real de su cosmovisión y modo de interpretar el mundo, la cual supone que desde tal modelo se forma en la escuela al estudiante y desde tal paradigma se materializan las interacciones escolares y por ende se construye el conocimiento.

Por todas estas razones es importante generar la comprensión del modo de ser, comprender y actuar del docente, pues, se requiere precisar que debemos cambiar, pensamientos, sentimientos y

acciones, de modo tal, contribuir, con la puesta en práctica de nuevas acciones educativas, y ello amerita un repensar de nuestra propia acción docente. Es como una mirada retrospectiva y prospectiva a la vez, y de este modo teorizar con el propósito de comprender esa realidad social escolar desde la significación de los valores en la educación venezolana.

A qué llamar realidad social

Atendiendo a lo anteriormente planteado por Berger y Luckman (1968) los cuales enfatizan que “la sociedad es un producto humano y el hombre un producto social”, eso lleva a la consideración de la realidad social, como una conformación de un todo (sujetos y objetos) con los seres humanos, quienes construyen constantemente la realidad mediante sus relaciones intersubjetivas y acciones constantes. Por lo tanto dicha realidad está conformada por todas aquellas interacciones que mantienen los sujetos que conviven en un contexto determinado. Todo ello, alude a que si escudriñamos en tales relaciones o interacciones podemos develar el trasfondo de esa realidad social que pretendemos comprender.

Por ello se admite que ésta se construye en la dialéctica humana, la cual posee dimensiones objetivadas que podemos percibir, pero también una dimensión interna que es necesario detenerse a interpretarla y comprenderla desde sus actores sociales. En tal sentido, cabe indicar la postura argumentativa de Max Weber (1997), “la acción social será una conducta humana, siempre que el sujeto o los sujetos de la acción enlacen a ella un sentido subjetivo” pág. 56. Todo lo anteriormente esbozado, permite interpretar que la realidad social la encontramos proyectada en las acciones de los sujetos y a su vez en dichas acciones hay un enlace con el mundo subjetivo de los actores involucrados en tales acciones, es decir, que se hace referencia a una actuación vinculada con los demás sujetos, como reacción a una situación de acción que se entabla entre ellos.

Esto significa, que la realidad social la encontramos en las interacciones sociales de los sujetos que necesitamos interpretar y estudiar cuidadosa y detenidamente; sobre todo lo oculto de tales interacciones ya que la acción social a la cual se refiere este autor antes citado tiene que ver con las reacciones o abstenciones

de los sujetos ante una situación, es decir, que toca comprender por qué actúa de tal manera o deja de actuar, entonces, cabe interpretar el trasfondo de dichas relaciones intersubjetivas las cuales conforman la realidad social de los grupos en interacción. Así pues, y por el interés investigativo que nos ocupa, el estudio estará centrado en las interacciones de los actores para develar los significados atribuidos por estos a sus actuaciones, los cuales se proyectan en sus modos prácticos de vida cotidiana.

Vinculado a todo lo precedente se puede decir, que la realidad social lo interno se objetiviza en las interacciones que mantienen los sujetos, por ello hay que interpretar incluso sus silencios. Y esta será la tarea investigativa, descubrir mediante el sentido y significado de sus actuaciones la realidad social imperante, en el contexto del subsistema de educación primario venezolano, con el firme propósito de comprender una realidad que también tiene matices ocultos y por la vía de la interpretación intersubjetiva es posible develarla. Sin embargo, es fundamental señalar que el sentido que se asumirá de la realidad social, en este estudio, es concebir una realidad complejísima con contenidos referidos a todo lo normado y compartido socialmente, así como creencias, valores, cultura en general que impregna el pensamiento, sentimiento y actuación de los sujetos.

A su vez, es una concepción que admite que la realidad social es construida por las acciones e interpretaciones de los sujetos. De allí, que la misma hay que construirla en la complejidad de los propios sujetos, y sí está en las interacciones de ellos, ésta varía pues, hay una multiplicidad de interacciones que se fraguan en cualquier contexto cotidiano. Por tanto, amerita un estudio profundo de las intersubjetividades que tienen lugar en los espacios escolares para lograr la comprensión de tal realidad social. En esta dirección, cabe enfatizar la importancia que se dará a las relaciones cara a cara que tienen lugar en los intercambios comunicativos de la cotidianidad escolar, dado la oportunidad de adentrarse en el estudio de significados de sus mundos de vida que son expresados y proyectados simbólicamente en sus intersubjetividades diarias.

Efectivamente, Berger y Luckman (1968), aportan las siguientes ideas “el grupo social asigna validez a los signos interpretativos

del mundo en cuanto sirvan para la comunicación de lo real construido, generando así un campo semántico que define a la sociedad". Al visionar las cosas de este modo, tenemos que mediante el lenguaje se transmite el conocimiento y todo el saber del grupo social como algo real. Sin embargo, los grupos pueden compartir significaciones que incorporan aspectos de su experiencia propia, es decir, que en el intercambio comunicativo se proyectan significados sociales compartidos sumados a las experiencias propias de cada sujeto.

Vista así la situación, es de suponer que en las relaciones escolarizadas se fraguan una cantidad de significaciones que tienen que ver con lo socialmente compartido como intencionalidades educativas contentivas de todos aquellos contenidos científicos, normas instituidas sumado a las propias experiencias vividas por los sujetos que conforman otro conjunto de significaciones donde se examinará lógicamente para develar su sentido y significado en este caso para los procesos de enseñanza- aprendizaje que tienen lugar en los espacios de la escuela primaria venezolana.

Siguiendo esta línea argumentativa, puede aceptarse la existencia de diferentes significaciones, unas correspondientes a un mundo formalmente escolarizado y otro de vida práctica, que de igual modo está impregnada de significaciones. De esta forma, se presenta la necesidad de reconocer la diversidad simbólica, existente socialmente, la cual amerita tomar en cuenta para el estudio del fenómeno educativo que se estará interpretando en profundidad. Pues, es de suponer que en dicho fenómeno se tejen un conjunto de símbolos que guardan relación con los contenidos escolarizados y las experiencias propias de los sujetos que comparten unas vivencias diarias.

Desde allí, puede que emerja una multiplicidad de significaciones, pues, son los sujetos que van construyendo el conocimiento y sus modos de interpretar la realidad y en este sentido construyen a su vez esa sociedad de la cual forman parte. En torno a estas premisas Berger y Luckman (1968), expresan: "el universo simbólico logra transformarse en prácticas cotidianas mediante un proceso de acomodación relacionado con los escenarios de poder e interés social." A tono con esta visión, puede interpretarse que un grupo que corresponda a un saber científico imperante convalida un

conjunto de símbolos expresado con fundamentos teóricos asumidos para explicar el mundo, los mismos son multiplicados oficialmente por medio de los conocimientos escolarizados, que generan una realidad en la cual están implicados los grupos sociales si satisfacen sus necesidades concretas.

De este modo, se embarcan en tales intenciones y se profundiza la internalización de un universo simbólico en su vida práctica. A tal efecto, Morín (1999), expresa: “el hombre en su naturaleza social y biológica se auto-eco-organiza”. Esto permite inferir, que el hombre desde su origen conforma redes de interacciones que lo construyen y definen por ello, se insiste en buscar sentido en ese mundo simbólico expresado en sus pensamientos, sentimientos y acciones, actitudes y silencios proyectadas en las relaciones escolarizadas y desde allí comprender su esencia. También es pertinente acotar, lo expresado por Foucault (1991), “...en las prácticas sociales, se conforman las objetividades”.

Tal postura epistémica, permite argumentar que todo aquello referido a ese mundo formalizado entendido como todo lo relacionado con el aprendizaje escolar del sujeto y su mundo cotidiano, es decir, experiencias asumidas informalmente en prácticas diarias, conforman la visión amplia del mundo del sujeto o su cosmovisión, el cual se supone se proyecta en las relaciones intersubjetivas que mantienen los actores, objetivándose cuando son percibidas por los otros complementarios con quien entabla tales interacciones. De allí, se supone que ese mundo interior, que corresponde a interpretaciones de los actores sociales, es posible estudiarlas gracias a esas relaciones cara a cara que tienen lugar al interior de las aulas de clases.

En tal sentido, y por el interés que nos ocupa se estudiará una realidad social escolar donde aparezca integrado ese saber formal o “saber sabio” escolarizado y el saber cotidiano de los sujetos implicados, como contenido de una realidad que aparece como multidimensional, multifacética, diversa e integrada. Es así como estudiar los campos de significación desde los cuales el sujeto no sólo enseña sino que también aprende. En este contexto, es pertinente indicar el sentido en que es asumida la concepción de “signification” para ello nuevamente tomaremos en cuenta las argumentaciones hechas por Weber (1964), “la acción social será

una conducta humana, siempre que el o los sujetos de la acción, enlacen a ella un sentido subjetivo”. Pág. 56.

Así mismo, Berger y Luckman (1968), expresan “la sociedad es un producto humano y el hombre un producto social” pág. 84. Desde tales perspectivas, es de suponer que la significación tiene que ver con esas interpretaciones compartidas que aluden a acuerdos simbólicos que permiten construir la sociedad y entenderse en la vida práctica y cotidiana. A su vez, tal asignación de sentido se proyecta en todas las interpretaciones que realizan los sujetos de la realidad, y conforman su cosmovisión, es decir, su modo de ser y actuar en el mundo de la vida, por tal razón en las interacciones sociales hay que buscar ese sentido y significado que los actores proyectan al relacionarse con los demás sujetos.

Y desde ahí, lograr el objetivo apuntado por Beltrán (1991), “construir conceptualmente la realidad” pág. 60. Dicha postura epistémica alude a la necesidad de interpretar a nivel teórico la realidad escolar y construir una teoría aproximada que permite desentrañar las significaciones o asignación de sentido que realizan los sujetos. Con el firme propósito, de facilitar la comprensión de un ámbito vital para el buen desenvolvimiento de los procesos de enseñanza- aprendizaje con sentido y significado. También es pertinente señalar, la opinión de Ramiro (1980), “es imposible atribuir un contenido único a la realidad social” pág. 44.

Conforme a tal postura, pudiera interpretarse que la significación está referida a la atribución de contenidos que pueden ser conceptos, palabras, signos, que conforman modos de pensar, ser, sentir y obrar de los sujetos y desde ahí se estructura lo social y se encuentra localizada la realidad humana. En este mismo sentido, dicha argumentación, deja vislumbrar lo complejísimo que puede ser la realidad al asumirse desde la perspectiva del autor antes citado, la imposibilidad de un “contenido único” pues, esta es un producto humano y el hombre es en esencia un ser complejo Morín (2001).

Esto permite indicar que se tomará en consideración en la presente investigación tal complejidad, de manera tal, no simplificar la realidad sino generar un tejido teórico que reconozca lo imbricado

que dicha realidad presenta. Sobre todo, en el contexto que nos ocupa, reconocer las interconexiones que se establecen en todo el concierto de interacciones escolares, vistas desde un paradigma complejo que permita una mirada teórica distinta a la que tradicionalmente se ha empleado para estudiar estas realidades, dado al predominio de una visión de mundo simplista; que impregnan todas las facetas y dimensiones de la vida humana, donde lo educativo no escapa a tal pretensión.

Una educación en valores

Es evidente que la sociedad está sometida a constantes cambios, pues, han ido cambiando las actividades humanas. Lo cual ha traído como consecuencia un giro en la cosmovisión del mundo. Así lo expresa Capra (1998), “el giro hacia una nueva visión de mundo y un nuevo modo de pensamiento va de la mano de un cambio profundo de valores”. Lo anterior amerita suponer, que si la sociedad ha evolucionado hacia una sociedad del conocimiento, ello implica no solo un cambio de paradigma sino un cambio en los valores de los sujetos.

Sin embargo, tales cambios son casi imperceptibles en la escuela, dado a la persistencia de visiones reduccionistas exhibidas por la sociedad moderna que nos dibujan, entre otros panoramas, una profunda crisis de valores. Al respecto, los maestros, para significar modos y conductas proyectadas al interior de las aulas de clases, son ejemplos emblemáticos de las creencias, visiones, valores que se fraguan en las interacciones que como sujetos sociales los estudiantes mantienen en contextos extraescolares. En este escenario, podemos suponer la existencia de un cuerpo de valores, distintos a aquellos, que impregnaban a la sociedad moderna y a sus instituciones.

En relación con esta idea, pareciera que el autor antes citado, evidencia un “relativismo axiológico”, propio de esta sociedad llamada por otros Postmoderna. En razón a lo anteriormente planteado, muchos autores y entre ellos cabe mencionar a Cortina (2008), quien ante la preocupación por tal relativismo, entendido como el “todo vale”, plantea reconsiderar la tesis modernista centrada en una “ética de mínimos”, que serían valores universales para todos y según la autora antes citada son

básicos para la convivencia global y planetaria. Allí estaríamos hablando, del cultivo de valores tales como la libertad, igualdad, solidaridad, respeto. Existiendo paralelamente la “ética de máximos”, referidos a valores personales y confesionales, donde entrarían por ejemplo las creencias religiosas.

Sobre la base de lo expuesto, Cortina (2008), argumenta en su tesis la posibilidad de encontrar por esta vía los acuerdos intersubjetivos necesarios para la evolución histórica- social. Desde allí, la mencionada autora considera posible la construcción de un pluralismo que consiste en compartir unos mínimos y respetar unos máximos éticos que facilitarían la construcción de una sociedad más feliz, que debe ser el objetivo planetario de la humanidad. Todos estos planteamientos, llevan a la conciencia que es necesario el cultivo de valores para la construcción de una sociedad más justa e igualitaria, donde prive el sentido de la solidaridad, el respeto mutuo y la tolerancia como claves para la formación desde la escuela de ese hombre ético que se necesita para la convivencia humana y planetaria.

En este hilar de ideas, existe la posibilidad de cultivar los valores desde la formación académica, pues, es evidente que para la construcción de esa sociedad ética y humana se debe formar desde la escuela, ya que, es de suponer la preexistencia de un “relativismo axiológico” que comienza a posesionarse de los sujetos de hoy, y que tal vez, entran en crisis cuando chocan con las creencias y concepciones de los docentes formados desde la modernidad académica. Obviamente, que se reconoce aquí lo fundamental de cultivar unos mínimos y máximos éticos que ayudarían a visionar, no una crisis de valores sino la construcción de una sociedad solidaria desde la pluralidad.

Todo esto permite volver la mirada, hacia una educación en valores desde la complejidad donde según Morín (2001)”... proviene del conjunto de nuevos conceptos, nuevas visiones, nuevos descubrimientos, nuevas reflexiones que van a conectarse y a reunirse” pág. 67. Esto tal vez quiere decir, que se necesita una nueva mirada desde el docente que permita percibir un estudiante que pertenece a un nuevo contexto socio- histórico y por tanto merece ser visto desde otro horizonte, donde se reconozca como ser humano igual, diverso y sobretodo contradictorio. De allí, que

los procesos de enseñanza- aprendizaje han de estar orientados por docentes con nuevos modos de pensar que se expresen en concepciones distintas al modo reduccionista y mecanicista que ha imperado en los procesos escolarizados.

Es pertinente significar, que urge una educación en valores cuyo eje estaría centrado en formar seres humanos y comprensivos ante las necesidades que aquejan en su cotidianidad. Todo ello, conduce a valorar la mirada hacia una educación formadora de lo humano, lo que implica romper con los viejos esquemas que insisten en sólo transmitir el conocimiento científico, desvinculado de la vida cotidiana y de las propias prácticas docentes. A tono con tal argumentación, Castillo (2007), señala: “resignificar la mediación pedagógica del conocimiento desde lo transversal y transcultural, en cuanto apuesta por la construcción de significado”.

Todas estas razones, aluden a la necesidad de reconstruir la educación, pues, es insostenible una educación desvinculada de la realidad social, ya que es ahí, donde ésta adquiere sentido y construye significado, así lo deja vislumbrar el argumento antes citado. En este sentido, el planteamiento sería abogar por un nuevo modelo pedagógico que permita interrogarse por el sentido humano del conocimiento a la par que se construya desde ese saber práctico que le otorga sentido. Igualmente, desde una perspectiva educativa, obvio, distinta a la imperante en la actualidad donde se evidencia que la, misma no facilita la vinculación de lo que se aprende o enseña con la vida cotidiana, ignorando de este modo todo aquello que tiene que ver con las intencionalidades curriculares, proyectadas hacia el desarrollo del aprender a ser, conocer, hacer, vivir juntos pero también comprenderse sobre todo en lo relacionado a las diferencias y contradicciones que como humanos proyectamos en nuestro mundo de la vida.

Dentro de ésta cosmovisión, se debe trabajar para construir nuevos espacios de interacciones escolares, que superen aquellos donde prevalece la distancia, la indiferencia y el poder, generando climas de verdadera jerarquía e imposiciones escolares. De este modo, los grandes cambios deben ser pensados desde una educación para crear sentido humano a lo que se conoce y aprende. Ahora bien, todo supone apostar por nuevas prácticas educativas que

permitan la construcción de un saber socialmente pertinente con los requerimientos comunitarios y planetarios. Por lo tanto, para lograr tales objetivos es indispensable contar con lo que Balza (2010), señala: “se requiere de una praxis docente que se nutra de nuevos conocimientos provenientes de procesos sistematizados de investigación” pág. 139.

Haciendo referencia a tales argumentaciones, puede interpretarse que urge una transformación de las prácticas educativas y tal meta se logra con formación en nuevos conocimientos y cabe agregar con una formación que busque cultivar en ese docente la sensibilidad por comprender y ser útil al otro, quien es su complementario. Esto significa, que la propuesta por mejorar los procesos de enseñanza- aprendizaje según la mirada del autor antes citado, gira en torno a formar al docente y con ello proponer nuevas prácticas pedagógicas, en tal sentido, que si se logra reforzar una nueva formación docente ello se revertiría en cambios en los procesos escolarizados.

Por lo tanto, cabe interpelarse con la siguiente interrogante ¿Cómo lograr que el docente desmotivado y reacio al cambio se forme? Tal pregunta amerita reflexión, pues, no es menos cierto que hoy en las escuelas, proliferan una cantidad de docentes con actitudes ortodoxas que se hace casi que imposible convencerlos para que asistan a un curso sencillo de crecimiento personal o lean bibliografías pertinentes que pudieran generar reflexiones sobre nuevas perspectivas que ameritan ser asumidas para comprender éste mundo cambiante y complejo en el cual vivimos.

Tal situación, apunta a la necesidad que el docente piense de un modo distinto y tome conciencia del cambio que requiere la toma de decisión y responsabilidad de su parte para marcar pautas en los cambios que urgen en la educación venezolana, pues, la misma está bien distante de ser pertinente y vinculadora de realidades, donde lo humano juega un papel crucial, para alcanzar la meta de cultivar una educación con calidad. Resulta pertinente recordar expresiones de Ugas (2005), “formar conduce a establecer vínculos, no relaciones causales fundadas en lo urgente por lo necesario”. Pág. 140. Por estas razones, la escuela debe transformar su discurso centrado en un administrativismo sólo para aparentar funcionalidad, y trabajar por unas prácticas

generadoras de reflexión, crítica y creatividad que propicien la autonomía y el conocimiento del individuo, como unidad dentro de la diversidad.

Cabe destacar, que todas esas prácticas organizacionales, requieren ser cambiadas por nuevos espacios académicos donde se construya un saber que ayude a descubrirse y a descubrir el mundo donde se vive. En este orden de consideraciones, significa que el acto pedagógico debe desarrollarse con un discurso distinto al imperante donde prevalezca la coherencia entre el conocer y el saber del estudiante, donde entre en consideración su experiencia y mundo de vida cotidiano. Como bien lo apunta Ugas (2005), “una relación del saber científico y el saber escolar”. En este horizonte argumentativo, se coincide en optar por nuevas prácticas docentes, más flexibles, comprensivas y humanas, es decir, que se ubiquen en la acción transformadora de la realidad.

Para ello, es necesario lo que apunta Balza (2010), “el docente debe generar la ruptura de concepciones paradigmáticas ancladas en la visión reduccionista” pág. 140. Visto así, es oportuno indicar los postulados teóricos de Morín (2001), expresados de modo siguiente: “...existe la necesidad de religar en perfecta sincronía las dimensiones físicas, biológicas, psicológicas, cognitivas, emocionales y espirituales del ser humano”. Eso implica otra mirada distinta a la mecánica, reduccionista que ha imperado en las prácticas pedagógicas, aboga por las interconexiones que deben entrelazar todas estas dimensiones, de modo tal, avanzar hacia lo complejo, lo interdisciplinario y transdisciplinario como bien lo apunta Morín (antes citado).

Este orden de argumentaciones, intenta designar una nueva cosmovisión donde converja lo simple y lo complejo, se hablaría de la certeza y la incertidumbre, todo ello, supone la emergencia de una racionalidad científica de complementariedad y encuentro, pues, no se trata de aislar sino de interconectar y complementar, para explicar la complejidad de la existencia humana y el mundo en el que se convive. He aquí el desafío de la escuela, lugar en primer lugar que el docente alcance esa ruptura de concepciones de la cual habla Balza (2010), y entre otros autores como Bachelard (1989), quien sostiene “la ruptura epistémica”, para generar los cambios que amerita la educación en tiempos postmodernos.

Según estas nociones, desde una formación académica- teórica, el docente podría estar en capacidad de reflexionar para sustituir esa cosmovisión simplista por una transcompleja, pues, allí ubicaríamos el éxito en su accionar pedagógico centrado en aprendizajes desde un acción constructiva, compleja y transcompleja. En este sentido, tales planteamientos son retos que debe asumir el docente y su labor, si se considera vehículo apropiado para formar al ciudadano de hoy y del mañana, lo que requiere esfuerzo, tiempo y dedicación, esto quiere decir, tal vez, que es un asunto de mediano, o largo plazo.

Obviamente, debe partir de las universidades, quien como comunidades académicas y para otros formadora de formadores, sus intencionalidades suponen un repensar de sus prácticas educativas e investigativas, que giren en torno a la conformación de una nueva cosmovisión de la cual estamos hablando, pues, la imperante carece de pertinencia, ya que, necesitamos en las escuelas docentes que ayuden a resolver los problemas, no con recetas fijas sino con estrategias que permitan abordar cualquier problemática que puedan presentarse. Esto implica, docentes concedores y problematizadores superándose el modelo transmisionista que ha imperado.

Como se puede apreciar todas estas miradas teóricas, expresan la necesidad de un cambio en las concepciones paradigmáticas de los docentes de hoy, debido a que, las que poseen, es lógico suponer corresponden a una época modernista donde prevalece la visión lineal de la realidad y el sentido de la disyunción y separación de todo en cuanto se conoce. Dicha concepción docente es inapropiada a los tiempos actuales que vivimos, cuya predominancia ubican a la escuela en un espacio desvirtuado del torbellino cambiante al cual estamos sometidos. De esta manera, el planteamiento se ciñe en torno a la transformación de esos modos de pensar y conocer que marcan las concepciones docentes y son transferidos o se intentan imponer a los estudiantes en las interacciones escolares.

De tal modo, que se ubica en parte, el cambio de la escuela, en el cambio de las concepciones docentes, pues, desde allí, se crea la base para las interacciones escuela- sociedad, materializadas con las intersubjetividades docentes- estudiantes. Evidentemente,

que en la escuela mientras lo que se enseña esté más cerca de lo que sabe el estudiante de seguro será más factible un nuevo aprendizaje en el sujeto. En este sentido, esa debe ser la tarea del docente, construir en el niño un bagaje cultural con sentido y significado, superando esa visión transmisora de conocimiento desvinculado del mundo cotidiano, donde el niño(a), ha sido socializado y de algún modo ha recibido una formación en valores y saberes.

Es por ello, que los docentes son corresponsables en hacer posible el logro de los objetivos educativos, expresados en los proyectos curriculares, pues, en gran parte depende que en ese acto didáctico, se construya socialmente el conocimiento con sentido y significado para el estudiante, ya que supone una interacción que debe estar vinculada al contexto del mundo de la vida de los actores sociales que intervienen. Ahora bien, la carencia de simbolismo y significatividad del saber escolarizado, podría afirmarse que es uno de los factores del fracaso de la escuela como formadora del sujeto que aprende, con entusiasmo y alegría, ya que la misma resulta nada atractiva en sus formas de transmitir el conocimiento.

Todo ello, obvio, se evidencia en las actitudes e interpretaciones del propio estudiante quien, prácticamente en su mayoría ve con desgano el asistir todos los días a clase, que por demás le resulta un espacio aburrido. En esta tónica, se aboga por una transformación del modo de pensar del docente y de su praxis pedagógica, y de este modo se garantizaría trascender hacia una nueva visión donde exista la coherencia entre lo que se dice, se piensa y se vive. En otras palabras, se busca una concepción docente que integre el conocer científico con la vida misma de los sujetos. Es por ello, que autores como Tellez (2001), expresan: "...es el abandono de toda pretensión fundante y fundada en la lógica de la identidad, y como tal, la apertura de otro espacio teórico desde el cual se elaboran nuevas perspectivas de análisis" pág. 120.

Es decir, si ubicamos tal postulado en el campo de las prácticas educativas, como espacio generador de análisis y reflexiones, es de suponer que en las condiciones actuales, es una tarea ardua y muy compleja. Obviamente, implica abrirse a nuevos espacios

teóricos que trascienda lo disciplinar y se integre con otros saberes capaces de propiciar un saber integral de lo humano, donde se descubra y ayude a descubrir lo incierto y hasta lo oculto y contradictorio que pudiera ser la existencia humana. Esta invitación conlleva, imaginar espacios donde se de libertad de pensamiento, donde no se lleve de la mano como cuan – ciego, donde se aparte de imposiciones y modos únicos de conocer y actuar.

Por ello, es necesario que se tejan relaciones intersubjetivas espontáneas y complejas, donde sea posible comprender lo paradójicas y contradictorias que pudieran resultar, pero siempre con la disponibilidad por optar a nuevas alternativas que faciliten la vinculación con lo distinto y único. Esta posición, ubica a la escuela como ese espacio de posibilidades para la transformación y como ente capaz de lograr la formación del sujeto desde lo ético, lo sensible, lo humano, para ello, debe enmarcarse desde otro horizonte, distinto al imperante y donde prevalezca una esfera por trascender lo científico en la búsqueda del interés de lo humano.

Desde este postulado, podría decirse que se estaría hablando de una escuela formadora en el saber científico pero también en lo afectivo y sensible, todo lo que se transmite, se enseña y aprende tendría su trasfondo de utilidad al propio sujeto y a los demás. En tal sentido, sería una escuela que busca enseñar desde y para la vida en común. Obviamente, que hay que disminuir la brecha generacional que existe entre modos de pensar del docente y los estudiantes de hoy, el éxito estaría en esa capacidad para lograr una conciencia reflexiva del docente, capaz de propiciar la dialógica apropiada con sus complementarios en el acto educativo que conlleve a otro tipo de comunicación orientada hacia prácticas escolarizadas entre sujetos que luchan por construir un mundo mejor y cuyo norte sea resolver los problemas que nos aquejan como especie planetaria.

Todo ello implica, potenciar nuevas miradas a partir de nuevas experiencias, que busquen interpelarse sobre situaciones de la vida cotidiana que no comprendemos, lo que implica un verdadero accionar educativo que supere la memorización mecánica y prácticas fijas de modos de actuar y comportarse en la sociedad

como ideal convencional socialmente establecido. Se trata de una verdadera dialéctica del saber científico con el saber cotidiano, donde sea posible lo inesperado, la coherencia de lo diferente y extraño, superando lo preestablecido y prepararse para lo contingente e incierto, que es como se presenta la realidad del mundo.

Referencias

- Bachelard, G. (1989). *La Formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. 2da ed. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Balza, A. (2010). *Complejidad, transdisciplinariedad y transcomplejidad*. Caracas, Venezuela: Gremial APUNESR.
- Beltrán, M. (1991). *La Realidad social*. Madrid, España: Tecnos.
- Berger H. y Luckman D. (1968). *La Construcción Social de la Realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amanortu.
- Castillo, J. (2007). *El Concepto de mediación pedagógica como recurso del nuevo conocimiento de inteligencia de la enseñanza*. Disponible: <http://blog.ula.virtud.cl>. (Consulta 2012, agosto 12).
- Capra, F. (1998). *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona, España: Anagrama.
- Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar. *Anuario de Psicología N° 69*. Barcelona, España: Universidad de Barcelona.
- Coll, C. (1990). *Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al aprendizaje significativo*. Barcelona, España: Paidós.
- Contreras H. (2004). *Mediación pedagógica y aprendizajes interactivos*. México D.F., México: Trillas.
- Cortina, A. (2008). *Ética*. Madrid, España: Akal.

- Ministerio para el Poder Popular de la Educación. (2009). *Currículo Nacional Bolivariano*. Venezuela.
- Diccionario de la Lengua Española. (2005). Real Academia Española. Madrid, España: Espasa.
- Diccionario Larousse ilustrado de la lengua española (2007). Madrid, España: S. L.
- Díaz, E. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. 2a Ed. México: McGraw Hill Interamericana.
- Dworkin, R. (2003). *Liberalismo, constitución y democracia*. Buenos Aires, Argentina: La isla de la luna.
- Foucault, M. (1991). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Martínez, M. (2003). Transdisciplinariedad. Un Enfoque para la complejidad del mundo actual. *Revista Conciencia Activa*, N° 1, julio.
- Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Colombia: Cooperativa editorial Magisterio.UNESCO.
- Morín, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Ministerio para la Secretaría de la Presidencia. *Proyecto Nacional Simón Bolívar. (2007-2013)*. Caracas. Imprenta Nacional.
- Ramiro, N. (1980). *El animal latino y otros estudios políticos*. (Comp.) Madrid: Alianza Editorial.
- Solís, J. (2009). *Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel*. Disponible: <http://Psicopedagogia/Perú./Blogspot.com>. (Consulta: 2012, septiembre 28).
- Tellez, M. (2001). *El imposible retorno del deseo de identidad a lo Robinson Crusoe*. (Comp.) Enero- Abril 2001 Caracas, Venezuela: CIPOST.

- UNESCO (2011). *Informe regional sobre la educación para toda la América Latina y el Caribe*. Tailandia: Autor.
- Ugas, G. (1999). *La ignorancia educada y otros escritos*. (Comp.) San Cristóbal, Venezuela: Taller permanente de estudios epistemológicos en ciencias sociales.
- Ugas, G. (2005). *Epistemología de la educación y la pedagogía*. (Comp.) Caracas, Venezuela: Taller permanente de estudios epistemológicos en ciencias sociales.
- Vargas, J. (2005). La Encrucijada de los tiempos pre-modernos, modernos y postmodernos en Latinoamérica. *Revista Arbitraje Universitario Volumen 1, N° 2*. Caracas- Venezuela.
- Weber, M. (1997). *Economía y Sociedad*. 2 Vols., México: Fondo de Cultura Económica.

MARÍA ESTHER VILLANUEVA: Licenciada en Educación mención Ciencias Sociales. Magíster en Educación mención Enseñanza de las Ciencias Sociales. Participante del Doctorado en Educación (U.C). Docente asesor del Programa Educación Religiosa Escolar. esthervilla16@hotmail.com