

Nunca es tarde para encontrar el camino del educador

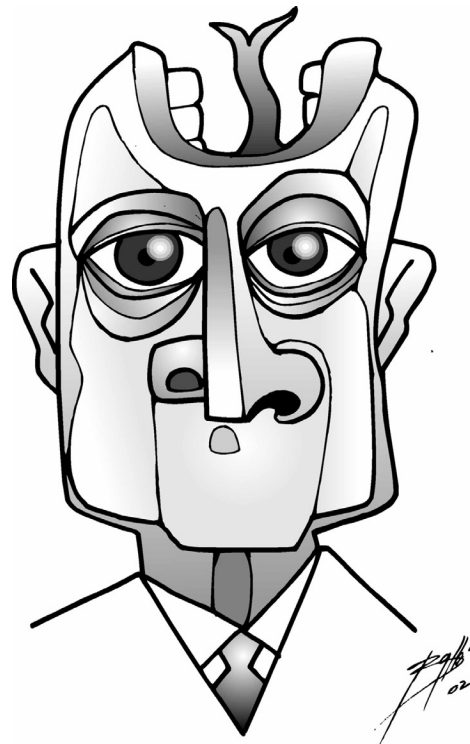


It is never too late to find the path of the teacher

Francisco Antonio Crisafulli Trimarchi
fcrisafulli@udo.edu.ve

Helie Josefina Villalba Bastardo
hvillalba@udo.edu.ve
Universidad de Oriente
Puerto La Cruz, estado Anzoátegui, Venezuela

Artículo recibido: 05/10/2016
Aceptado para publicación: 18/11/2016



Resumen

Análisis de dos modelos escolares, llamados tradicional y humanista, supeditándolos en algunas secciones, a los matices del contexto socio-cultural venezolano. El modelo escolar tradicional, cuyas metas son exógenas al sujeto a ser educado, es confrontado con un modelo escolar humanista que demanda estar centrado en las dimensiones personales conocidas que definen al aprendiz: niño o joven. Se abordan algunos aspectos circunscritos a las funciones de las instituciones educativas, la escuela; y el papel que debería cumplir el profesor en ese ambiente, éste es denotado como una variable dependiente con relación al estudiante, el cual es identificado como la variable independiente. El resultado, una construcción pertinente para la comprensión de la complejidad del contexto educativo, de tal manera que sirva como una referencia perfectible para todos aquellos en búsqueda de su camino como educadores.

Palabras clave: Complejidad, escuela, humanista, tradicional, modelo escolar.

Abstract

This paper is an analysis of two school models, called traditional and humanist, applying them in some sections to the Venezuelan socio-cultural context. The traditional school model, whose goals are external to the individual to be educated, is confronted with a humanistic school model demanding the attention of the known personal dimensions that define the learner: children and teens. It addresses some aspects regarding the functions of educational institutions, the school; and the role that teachers should fulfill in this environment understood as a dependent variable in relation to the student, which is identified as an independent variable. The result is an appropriate construction to the understanding of the complexity of the educational context, in such a way that serves as a perfectible reference for those in search of their path as teachers.

Keywords: complexity, school, humanist, traditional, school model.

Introducción

La condición de educadores no consiste solo en tratar de instruir a otros (alumnos) en saberes disciplinares, sino asistirlos, brindándoles elementos suficientes para la toma de decisiones que afectará sus vidas. El profesor en su función docente está llamado a reflexionar sobre el papel que hace como variable dependiente en el complejo mundo educativo, lo que implica destruir y reconstruir la(s) concepción(es) del rol que debería estar cumpliendo, en pro de relegitimar su práctica educativa, mientras se encuentra sometido a las prescripciones curriculares.

Esa búsqueda por renovar la imagen que tiene del fenómeno educativo, se confronta con aquella visión ingenua del recién egresado de la carrera universitaria de educación en pregrado. El dilema aumenta cuando la literatura especializada analiza los diferentes aspectos de ese medio educativo, llenándolo de una sistematización basada en supuestos de cómo debería ser, pero que apenas toman en cuenta su complejidad, específicamente lo relativo con la variable independiente: el estudiante, elemento que justifica la razón de ser de la organización social llamada escuela.

Sociedad y educación: modelo pedagógico sin sujeto

De acuerdo con Donoso (1999), la educación es un tema de interés, especialmente por la connotación que se le da cuando las crisis sociales se agudizan. Y, la escuela es su referencia más citada, designada por algunos sociólogos con un papel de regulador social (Cfr. Ficher, 1982). Pozo y Gómez (2001), señalan que la escuela es un agente socializador que comparte su propósito con otros agentes, la familia y los medios de comunicación social: televisión, cine, sitios Web, redes sociales, etc. Y consideran que la actividad docente se encuentra en competencia con una variedad de estímulos que invitan al discente a entretenerse frente al aburrimiento de las clases tradicionales, caracterizadas por la exposición y copia de apuntes.

Sin embargo, la evidencia contrasta con esta supuesta función socializadora, debido a la dicotomía existente con los eventos que son percibidos en la sociedad urbana contemporánea. En palabras de Sabater (2000), los anuncios en radio, prensa y televisión, emitidos por actores de distintas fuentes sociales, culturales, religiosas y políticas, predicán sin cesar que vivimos en una época en que se han perdido los valores morales. La descomposición social mostrada a través de los noticiarios: robos, asesinatos, corrupción, drogadicción, alcoholismo, indigencia, intolerancia, contaminación ambiental, guerras, se nos presentan como síntomas de la ausencia de algo en el hombre, que es necesario para la convivencia social.

Sabater (2003), apuesta a la educación como contribuyente plausible para reducir la influencia de estos problemas en la sociedad contemporánea. Pero, si esa premisa fuese cierta, entonces cabe preguntar: ¿cuál es el papel que juega la actual escuela en el ámbito social? y ¿debe permanecer ajena y desconectada de su problemática, haciendo lo que ha hecho hasta ahora, o debe redefinir su función?

Realmente, los acontecimientos que tienen lugar en la sociedad moderna dependen de innumerables variables, por lo tanto no pueden ser reducidos con una simple explicación que excomulga la complejidad de relaciones del mundo artificial en que vivimos. No cabe duda de que la institución escolar puede lograr muchos objetivos sociales, pero hay que tener cuidado en cultivar el mito de que la escuela es capaz de remediar todos los males de la sociedad. En ese sentido, Donoso (*ob. cit.*) advierte sobre la siguiente leyenda urbana, de que la cura a las enfermedades sociales siempre procederá de una reforma educativa. De hecho, la escuela es una organización condicionada por el tipo de sociedad que la origina y la sostiene, y no al revés.

Inequívocamente, hay que acotar que cada uno de los actores sociales: padres, maestros, autoridades escolares, estudiantes, grupos económicos, religiosos y políticos, autoridades gubernamentales de turno, etc., influyen con distintas visiones sobre los supuestos concernientes al asunto educativo. Aunque todos comparten el dilema que generan las diferencias entre lo que se hace y lo que se espera de esa institución.

De acuerdo con Cullen (2000), existen tesis que sostienen que la escuela funciona como una de las tantas organizaciones que socializa a los no-adultos en las tradiciones, valores y normas de una época. Su misión es la de transmitir el producto cultural como saberes elaborados, simplificados y legitimados por la sociedad a través del currículo oficial, y materializados en fines, programas, reglamentos y organización de contenidos. Esta legitimación social de lo público responde al modelo de sociedad imperante del momento, condicionada más por intereses del poder gubernamental y el sector económico dominante, y menos correspondida por los intereses de los padres, la comunidad local, y en general, de la sociedad civil.

De acuerdo con Fullat (1994), si el sistema político imperante es dictatorial asociado a grupos de poder económico monopólico, entonces la legitimación vendrá matizada por esos intereses. Si el sistema político es democrático acompañado por formas económicas capitalista competitivas, entonces, probablemente la pugna decisoria se realizará por consenso, inclinándose la balanza más hacia quién(es) domine(n) el debate público entre el poder político, económico y las organizaciones civiles no-progubernamentales, propias de la democracia. Tomando como ejemplo el caso venezolano, desde el año 2007, se impulsa un proyecto de educación denominada bolivariana, bajo un supuesto inclusivo, pero su origen y reglamentación proviene netamente de un grupo político que ostenta el poder gubernamental del momento, y no es inédita de la comunidad educativa escolar (Cfr. Rivas, 2007; Odreman, 2008).

Irónicamente, con todo este control social sobre la organización escolar, existe un divorcio entre la escuela y la vida. Al respecto Otaño (2006) y Andrades (2008), señalan que la cultura escolar para un pupilo venezolano que estuvo largo tiempo en el sistema formal de educación, desde el preescolar hasta culminar la secundaria, no se le proporcionó las herramientas intelectuales y prácticas suficientes para abandonar el nido y enfrentarse al mundo. Su rendimiento académico estuvo sobreestimado por encima del desarrollo humano, lo que se traduce en una pobre afirmación de su autonomía e independencia en la sociedad a la cual pertenece.

¿Cómo interpretan los padres el papel de la escuela? A juicio de Crisafulli (2003), en el contexto socio-cultural venezolano, los padres atribulados por sus ocupaciones laborales actúan como si se trataran de instituciones de cuidados diarios para sus niños y/o jóvenes, cediendo la mayor parte de sus responsabilidades de socialización primaria a la escuela. Según palabras de los papás, esperan que la escuela prepare a sus hijos para un mejor porvenir, con capacidades que les permitan superar con cierta facilidad las dificultades que a ellos, como padres, les tocó vivir.

Duplá (2006) complementa diciendo que la práctica educativa realizada por parte del maestro o profesor, está en creciente desvalorización social sustentada en la creencia generalizada de que ésta es una actividad ejercida por una especie de profesional fracasado en otras especialidades formales y, supuestamente, sin otras alternativas presentes, y termina refugiándose en la práctica docente, lo cual justificaría el por qué se ha transformado, después de 50 años en Venezuela, en una profesión mal remunerada. Un maestro de primaria y un profesor de secundaria, con 36 horas semanales de trabajo, devengan un salario mensual cercano, y muchas veces por muy debajo, al valor de la Canasta Alimentaria Normativa¹.

Con semejante visión, ¿cómo esperar la mejor disposición de aquellos que son responsables por la formación de los pupilos? Tal como lo señala Morillo (2007), el estímulo que necesitan estos profesionales de la docencia no es solamente en metálico, sino también necesitan todo tipo de reconocimiento, especialmente de aquellos que tienen grandes expectativas con relación a los resultados de su trabajo, en este caso, de los padres, autoridades escolares y gubernamentales.

En síntesis, esta visión socializadora que pudiera denominarse aquí como tradicional, institucionaliza a la escuela, centrándola en supuestas ventajas vinculadas directamente más a la sociedad, en contraste con los beneficios considerados valiosos para el sujeto receptor de la acción educativa. ¿Quién se preocupa por los

intereses, emociones, expectativas e inclinaciones del estudiante? ¿No resultan ser estos aspectos personales más legítimos a ser desarrollados en el aprendiz que unas prescripciones que resultan ser exógenas a él?

El modelo de la escuela socializadora tradicional, llamado aquí: **Propuesta pedagógica sin el sujeto**, tiene que ver con una imagen inerte y pasiva del alumno que está más próxima a un objeto que a un sujeto, asumiéndolo engañosamente con una inclinación natural hacia el aprendizaje de contenidos curriculares que llenan su cabeza de datos, supuestamente neutros y amparados en sus bondades positivas.

Debido a la influencia de la ciencia y tecnología en modelar a la sociedad contemporánea, Martínez (2009) y Suescun (2013) resaltan que esta modalidad escolar promueve la imagen de una ciencia distorsionada, sustentada sobre un supuesto bienestar social proporcionado por simple añadidura del avance tecnocientífico, y el cual se mantiene ajeno a la subjetividad, motivaciones y sentimientos del humano. Sin embargo, hoy se reconoce que el niño y/o joven no es una *tabula rasa*², en el cual la escuela deposita sus verdades, sino resulta ser una entidad compleja de múltiples dimensiones, cuyos mecanismos de integración no se conocen muy bien o no se toman en cuenta para la práctica educativa, del tipo reproductiva tradicional (Cfr. Mahony, 2009; LaCueva, 2010) (Véase figura 1).

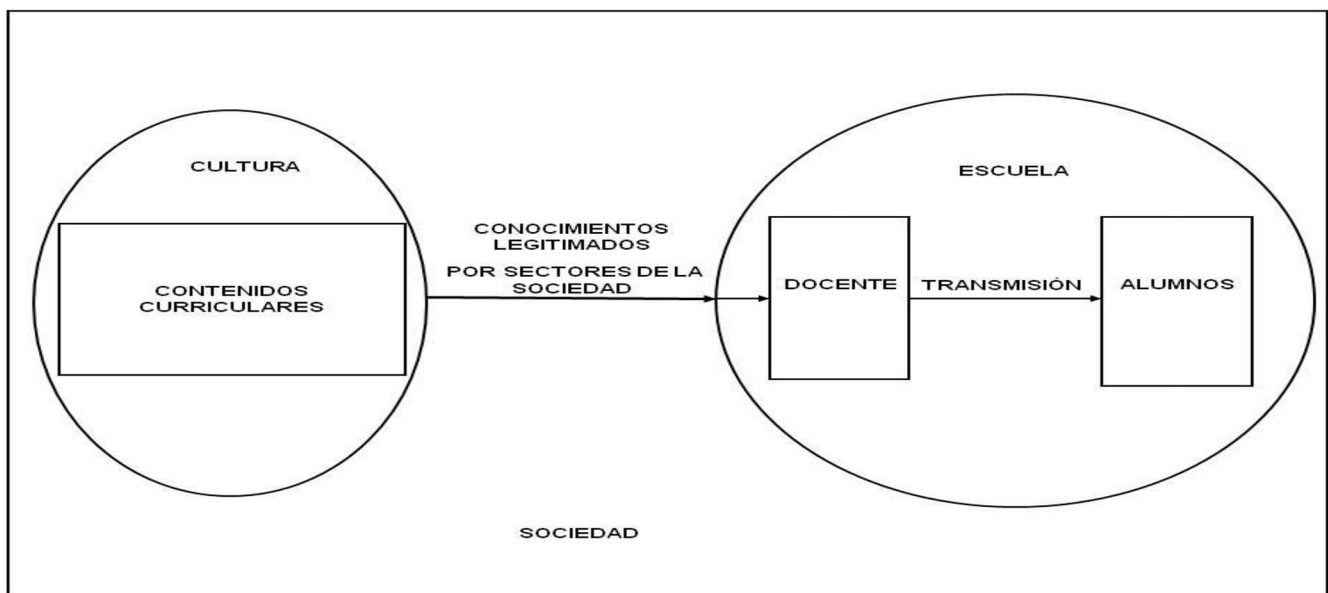


Fig. 1. Modelo de escuela socializadora tradicional

Pedagogía y educación: hacia una escuela que humaniza

No hay una respuesta única a lo que llaman educación, y toda respuesta dependerá del cristal con que se desee mirar. Desde el punto de vista sociológico, ya tratado por Ficher (*ob. cit.*) es un proceso de adquisición de conocimientos, normas y costumbres compartidos por una sociedad, recibidos por el contacto de un individuo con sus semejantes mediante relaciones sociales, donde lo esencial no es quién o cómo aprenden, sino qué se aprende. Afirma el sociólogo Émile Durkheim (1911): "La educación consiste en una socialización metódica de la generación joven" (p. 71).

Savater (2003) como filósofo dice que es un proceso deliberado y coactivo entre profesores y aprendices que comparten significados, a través del cual los más jóvenes se afirman ante sus semejantes, aproximándose al ideal de hombre que tenga una sociedad en un momento determinado de su historia. López y Valero (1995), como pedagogos, dicen que es una experiencia entre iguales que potencia y desarrolla las capacidades humanas: psicomotoras, intelectuales y afectivas, orientadas a aprender a leer, interpretar y valorar la cultura (proceso) que madura hacia la construcción personal de la realidad (producto).

La característica referida a la capacidad, resulta ser un elemento esencial para asumir que todo alumno es educable, es decir existen las condiciones para que alguien sea capaz de educarse, y efectivamente pueda hacerlo. Éste es un derivado del tratamiento que realizó el filósofo Heidegger (citado por Hernández, 2005, p. 16), a la esencia de ser capaz. Esta característica responde a la posibilidad y exigencias que tiene el sujeto, de construirse y hacerse hacia un ideal perfectible de humano.

Asumiendo una posición pedagógica sobre la Educación, se pueden reconstruir significados para ciertos aspectos asociados con este tema:

1. **Educación**, literalmente puede ser tomado como un modelo de la(s) acción(es) emprendida(s) por un sujeto A (educador) y un sujeto B (aprendiz), conocido por la literatura especializada como el dúo inseparable para los procesos de enseñanza y aprendizaje, combinación necesaria para que se construyan mutuamente hacia un ideal de hombre, valorado fundamentalmente en lo humano, utilizando los medios que estén disponibles para ello: profesor, libros, pizarra, medios audiovisuales, etc.
2. **Educador**, uno de los elementos dentro del modelo de acción(es) que al mismo tiempo es un medio, representado en la persona del profesor, cuya(s) función(es) va(n) más allá de las limitadas características del docente que enseña las destrezas y conocimientos de una disciplina según las prescripciones curriculares, transformándose bajo esta perspectiva en un pedagogo, lo cual significa que será capaz de separar las formas válidas de las inválidas de enseñanza. Según López (1990), el educador tiene dos modos fundamentales para realizarse, preguntándose: ¿qué es lo que estoy haciendo? y ¿qué es lo que hay que hacer?, cuestionamientos definidos bajo criterios que le permitirán clarificar proyecciones educativas pertinentes para su práctica, basado en 5 aspectos fundamentales: epistémico, pedagógico, metodológico, psicológico y sociológico. Pero, es necesario añadir interrogantes más específicas, para la búsqueda de respuesta(s), denominadas aquí: Descripción del Criterio (Véase cuadro 1).
3. **Aprendiz**, el otro elemento dentro del modelo de acción(es), representado por la persona del alumno, cuyo papel no es de un simple receptor que necesita ser llenado por los saberes manejados por el profesor, sino es un participante consciente que interactúa con sus semejantes (compañeros y profesor) para intercambiar sentidos en un concierto de complicidades de hechos y conocimientos, eventos que desarrollan su personalidad, o mejor dicho, fomenta su identidad personal.
4. **Escuela**, ambiente donde ocurre el modelo de acción(es) entre sujetos, cuyos eventos están destinados mucho más al sujeto hacia quien se dirige la práctica educativa: el alumno, buscando la extracción de lo que aún no está terminado adentro de él, aproximándolo progresivamente a la edificación de su humanidad. Lo social y cultural son elementos esenciales de esa obra en continua transformación, en consecuencia esa institución será donde la enseñanza del educador se hace legítima en la medida que el aprendizaje del alumno se haga significativa.

Este modelo de acción pedagógica mutua entre el educador (profesor o maestro) y el aprendiz (alumno) no niega el uso de los contenidos curriculares, pero su legitimación no proviene de agentes sociales externos, sino que el educador se convierte en agente de su validación final, según el sentido que tengan esas prescripciones curriculares para el desarrollo integral de los alumnos como seres humanos (Cfr. Suescum, *ob. cit.*).

Enseñar a los semejantes y aprender de nuestros semejantes, es más importante para el establecimiento de nuestra humanidad que cualquiera de los conocimientos que se transmiten en las prácticas educativas. En efecto, se pueden aprender las formas de cómo se presentan los hechos y funcionan las cosas, pero a través de la interacción con los congéneres se aprenden sus significados. Entonces, para que la vida sea humana no basta con construir un mundo con el conocimiento de lo que las cosas son, sino de lo que esas mismas cosas significan, en un consenso entre iguales. A juicio de Savater (2000), hay que considerar que esa vida en cada quien, es un proceso interno que recibe retroalimentación del entorno socio-cultural en la medida que participa consciente, autónoma y creativamente en ella, cuando “lee, interpreta y valora” el significado de los significantes, y no solo cuando vive una existencia limitada a los hechos y sus experiencias.

Cuadro 1. Aspectos sobre la reflexión pedagógica del educador.

Momentos de Reflexión Criterios de Análisis	¿Qué es lo que estoy haciendo? (del Pasado hasta Presente)	¿Qué es lo que hay que hacer? (del Presente al Futuro)	Descripción del Criterio, utilizando interrogantes como medio de explicación
Epistémico			¿Cuál es la visión de la Ciencia, vinculada a los contenidos de la asignatura que enseña?
Pedagógico			¿Qué tipo de sociedad, hombre y valores pretende proyectar la práctica educativa?
Metodológico			¿Qué tipo de estrategias didácticas utiliza para organizar la enseñanza y fomentar el aprendizaje?
Psicológico			¿Cuál es la concepción del mundo interior o psique del alumno?
Sociológico			¿Cómo percibe la influencia de los aspectos socio-lingüístico-cultural en el aprendizaje escolar?

Francisco Antonio Crisafulli Trimarchi. Nunca es tarde para encontrar el camino del educador

¿Cómo puede lograrse a través de ese modelo pedagógico de acción mutua una construcción significativa de las cosas? Mediante la comunicación entre iguales. Esto significa que uno de los actores del modelo, en este caso el educador, por lo menos, debe contar con competencias comunicativas. Según Habermas (1985), una competencia comunicativa es la capacidad que tienen los hablantes de interactuar mediante el lenguaje, ajustando sus acciones de comunicación recíprocamente por la búsqueda de un mutuo entendimiento. Esto se transfiere como efecto multiplicador en la integración de varias cualidades del profesor para ejercer su función como pedagogo. Por lo tanto, el educador necesita estar provisto de una capacidad que evalúe su *saber-cómo*, enjuiciando la adecuación de su práctica de enseñanza, hasta transformarlo en un *saber-qué*. Esa capacidad para reconstruir su modelo de práctica educativa, citando a Chomsky (1971), puede llamarse **competencia pedagógica**.

La escuela se justifica como el ambiente donde se organiza la estrecha relación humana entre educador y aprendices durante períodos relativamente largos, en un contexto intensamente regulado de manera tácita y/o manifiesta, la cual es una condición imprescindible para compartir una cultura llamada académica, constituida por formas de conocimientos y comunicación muy abstractas y altamente sofisticadas.

¿Existen nexos entre estas formas de conocimiento y comunicación escolar con las que existen fuera de este tipo de institución? Presumiblemente, hay una drástica discontinuidad entre las tradiciones institucionalmente respaldadas por unos códigos elaborados³ que están vinculados a paradigmas⁴ pertenecientes a alguna comunidad científica y los códigos restringidos⁵ relacionados a un saber común correspondiente a la vida cotidiana del alumno. Debido a esto, los pupilos requieren de una interacción prolongada con sus portado-

res en el recinto escolar, a pesar de todas las posibilidades brindadas por los medios impresos y electrónicos; en este caso, los educadores son quienes a partir de sus reflexiones pedagógicas trataran de eludir esa fragmentación, para que amplios sectores de la población tengan acceso efectivo a esas formas imperantes en la institución educativa (Véase figura 2).

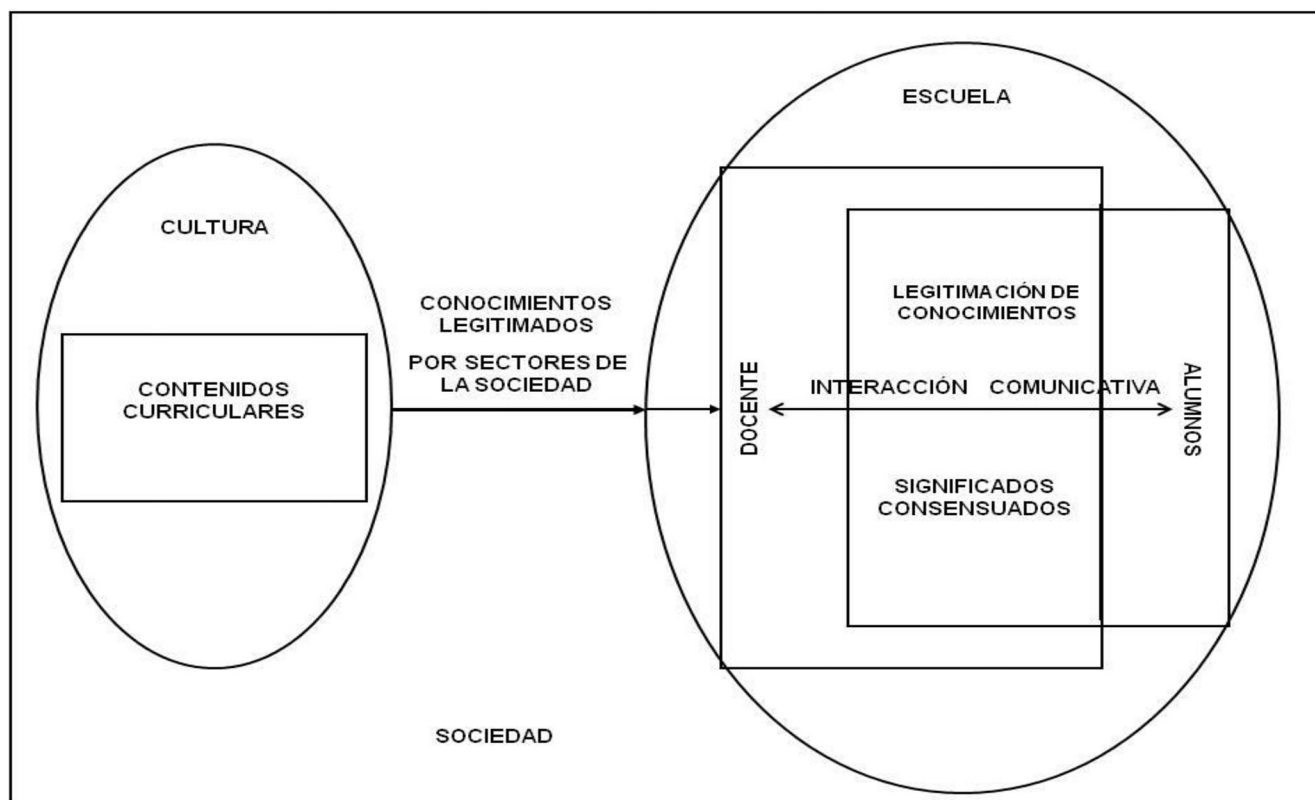


Fig. 2. Modelo de escuela que humaniza.

Propuesta pedagógica con el sujeto

El modelo pedagógico de acción mutua representa una propuesta para la práctica educativa realizada por el educador, la cual será denominada a partir de ahora en este contexto discursivo como: **Propuesta pedagógica con el sujeto**. Ésta no tiene como propósito inmediato la socialización clásica del individuo (alumno), pero es una consecuencia inevitable, debido a que se comparten y negocian significados entre semejantes, a través de la interacción mutua entre educador-aprendiz y/o aprendiz-compañeros en el ámbito educativo, lo cual se traduce en un proceso de construcción interiorizada, y cómplice de una psico-cultura entre iguales. En este sentido, los contenidos curriculares, como producto del debate público que incorpora o no a diversos sectores de la sociedad, reciben una relegitimación selectiva posterior sobre su papel en el proceso educativo de los pupilos en la escuela, condicionado por los referentes pedagógicos del educador.

Esta propuesta pedagógica debe representar un modelo de competencia pedagógica perfectible en el educador, caracterizado por ser flexible y abierta a los aportes que éste haga a su repertorio del *saber-qué* a partir de su *saber-cómo*. Esta capacidad (competencia) se concreta y complementa por la acción educativa (ejecución). Según López y Valero (*ob. cit.*), sucede como un proceso de construcción profesional de su *saber-ser* y *saber-hacer* pedagógico, constituida por valores y normas que se estimen como deseables para la configuración de la complejidad humana. Además, no es posible una proyección pedagógica sin clarificar el modelo de hombre según el cual se pretende prolongar el in-acabamiento de la perfectibilidad humana.

¿Cuál es el ideal de humano legítimo para esta propuesta pedagógica? La historia de la civilización occidental no ha logrado una imagen concreta y universal de ser humano, aunque haya intentado configurarla desde

distintos ángulos: biológico, sociológico, antropológico, psicológico, filosófico, etc. Por lo tanto, se le ha categorizado de inacabable y compleja. Sin embargo, señalan López y Valero (*ob. cit.*), y Morín (2000), la posibilidad de considerarlo en forma sintetizada y global como una entidad integrada por cuatro (4) variables: Bio-Psico-Socio-Cultural. (Véase figura 3).

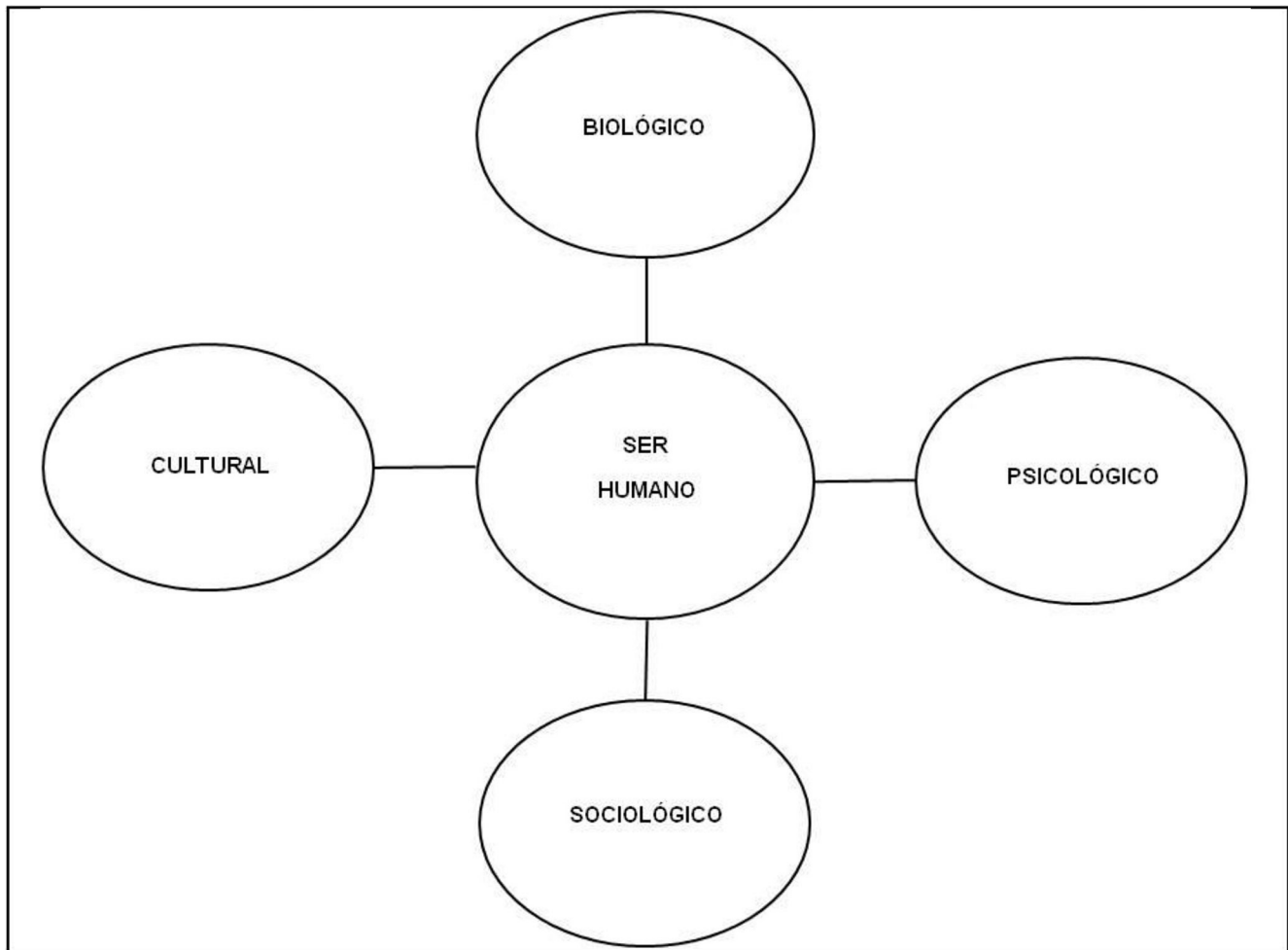


Fig. 3. Experiencia humana definida por 4 variables

En cambio, León Vilorio (2007) hace un planteamiento pedagógico para el desarrollo global del alumno como ser humano, implicando referencias a formas conscientes, autónomas y creativas para configurar su historia personal, concebido como un proceso continuo e interrelacionado de múltiples dimensiones: motora, física, sexual, afectiva, social, moral, lenguaje y cognitiva, las cuales persisten de forma diversa durante todo el ciclo vital de la persona, desde la edad temprana de la niñez, pasando por la adolescencia, hasta terminar en la vejez. Al final, el sujeto es un resultado parcial y temporal de esas dimensiones en cada uno de esos estadios, cuyo grado de integración dependerá de la interacción, entre las condiciones de su organismo, las relaciones que mantiene en el contexto familiar, escolar, recreacional y laboral, mientras está inmerso en una comunidad que lo impregna de su especificidad socio-cultural.

¿A qué formas conscientes, autónomas y creativas se refiere León de Vilorio para que el alumno se desarrolle como ser humano? En palabras del Informe Delors (1996), puede señalarse como respuesta: *Aprender a hacer, aprender a ser, aprender a convivir y aprender a conocer*, las cuales no aparecen en el alumno por simple añadidura al incorporarse en el ambiente educativo, sino que éstas necesitan ser permanentemente incentivadas a través de estrategias de persuasión puestas en práctica por el educador. El pupilo deberá ser sensibilizado a participar de experiencias, habitualmente en el aula, para su propia reconfiguración humana biográfica (cit-

ado por López, 2000, p. 61), concepto que equivale a la historia individual desarrollada por cada persona, mediante las relaciones vitales que establece entre su mundo interior (yo) con el mundo exterior constituido por las cosas y los hombres que entran en contacto con él.

El aprendizaje como *desideratum* de la acción educativa, se concibe como un proceso experimentado por el sujeto para el cambio permanente de las interrelaciones e integraciones de sus múltiples dimensiones. La persona muta en la medida que aprende de sus experiencias psico-motrices, intelectuales, afectivas, estéticas y éticas, re-configurando continua y permanente su existencia humana, haciéndose su propia biografía. Según López (1990), las experiencias en el aula de clases condicionan a tres (3) atributos psico-sociales de los alumnos: modelo, inteligencia y autoconcepto, los cuales están referidos a las características que individualizan la identidad del sujeto como producto del aprendizaje, tal como se detallan a continuación:

1. **El modelo**, el aprendiz construye su estilo de ser a través de su contacto con otros estilos de vida, cercanos a su círculo vital, y son sus referencias del contexto socio-cultural al cual pertenece. El hombre instintivamente, es indeterminado y especializado en lo no-especializado, cualidades que lo determinan a construirse durante un prolongado período de tiempo con los demás congéneres, ya que no está programado *a priori* en su propósito ni en su función, como diría Piaget (citado por Ríos, 2009, p. 164), solo está dotado de un software con especificaciones básicas para que se mueva como una entidad permeable a los estímulos del mundo que lo rodea.

Las condiciones para conectarse con los modos de vivir de los otros que circundan el espacio vital del sujeto, necesita de: a) Permeabilidad, el hombre debe estar abierto para comprender el mundo de los otros para decidir y elegir libremente su forma de vivir. b) Comunicación, por medio del lenguaje se intercambian significados con los demás. c) Flexibilidad, el sujeto regula y modifica su modelo, según como vaya ampliando su experiencia de intercambio con los otros.

2. **La inteligencia**, el aprendiz desarrolla una estructura operativa de la experiencia cotidiana que le permite discernir entre el qué y cómo aprender, un aprender a pensar como una cualidad humana que va más allá del almacenamiento de datos establecidos por la cultura, la cual potencia su adaptación con el mundo, a través del estímulo de varias capacidades interrelacionadas de la personalidad del sujeto, entre ellas: psico-motora, intelectual, afectiva, estética y ética.
3. **El autoconcepto**, el aprendiz elabora su autoimagen en la medida que se afirma y confirma al interactuar con los demás en el contexto socio-cultural en el cual se desenvuelve, la cual le permite desarrollar confianza en sí mismo, seguridad y sentimiento de aceptación.

López (1990) señala que las experiencias en el aula están condicionadas por tres (3) campos de influencia socio-culturales: liderazgo, códigos socio-lingüísticos y apertura-clausura, referidos a los aspectos que aprenden las personas en un ámbito de interacción social con otros sujetos, cooperando y colaborando como miembros simultáneos de varios subgrupos constituyentes del gran grupo del aula de clases, y ese ámbito está impregnado por costumbres, normas y valores del contexto cultural en el cual se conectan los miembros de esos grupos. Las características de los campos de influencia socio-cultural, se detallan a continuación:

- 3.1. **El liderazgo**, define los roles que asumen los estudiantes como miembros del grupo del aula de clases, dependiendo de la dirección que el educador como líder haga de las actividades como experiencias de aprendizaje; y al mismo tiempo, el tipo de liderazgo del profesor se convierte en objeto de aprendizaje para los alumnos. Se distinguen tres tipos de liderazgos: autoritario (profesor autocrático), permisivo (alejado e imperceptible) y democrático (socialmente participante, integrador y cooperativo).
- 3.2. **Los códigos socio-lingüísticos**, a través del lenguaje se refleja la humanidad del educador y los alumnos, intercambiando significados de cómo se percibe y crea la imagen de la realidad, y el aprendizaje estará determinado por la riqueza del vocabulario que traigan los estudiantes al aula, tal que condiciona la comunicación del pupilo con el profesor y el trabajo intelectual de carácter analítico.
- 3.3. **La apertura-clausura**, el hombre debe estar abierto al diálogo con los otros para construir e interpretar el mundo como un estado personal de lo humano, pero esa interacción dialógica está limitada por

su contexto cultural (clausura). Las concreciones culturales que aprendan los alumnos, estarán sujetas al tipo de apertura o cierre que conceda el educador, con respecto a los diversos estilos clausurados que ellos traigan al aula.

En síntesis, la principal tarea de la educación institucionalizada en la escuela es la de promocionar modelos consistentes con valores y pautas identificadas con el ideal de hombre deseable y dependiente de un marco cultural, tales que sirvan de apoyo a la autoestima del aprendiz, condición necesaria para estimular el desarrollo integral de las dimensiones integrantes de su experiencia humana, donde las prescripciones y contenidos curriculares como síntesis escrupulosamente elaboradas de los productos culturales, terminan siendo sugerencias y medios respectivamente para tal fin. Los modelos son auspiciados a través del aprendizaje en el aula, donde el educador anima a los aprendices a participar de un proceso de maduración personal, en el cual se dan unos a otros aquello que aún no tienen: significados. Este aprender implica la necesidad de impulsar un sujeto que afirme su humanidad ante sus semejantes mediante el reconocimiento de lo humano por lo humano, en su condición irreplicable como individuo y como una construcción socio-cultural de su realidad.

Savater (2003), señala en esta línea de ideas que si la escuela, y en especial el educador, renuncian a esta función, justificándose en una supuesta neutralidad, entonces los pupilos negociarán su autoestima en otros mercados donde se promocionan otros modelos de hombre, entre los que están los medios de comunicación social, las bandas callejeras, las sectas religiosas, los movimientos políticos asociados al sectarismo o racismo, etc., traduciéndose al final en los trastornos juveniles que tanto alarman a la sociedad contemporánea.

Las dos variables educativas en el aula de clases

Las experiencias educativas en el aula pueden imaginarse como la estructura de una ecuación matemática que se configura con dos (2) variables fundamentales, el alumno como variable independiente y el profesor como variable dependiente, cuya conexión se establece a través de una función de doble sentido: “*aprender de*” y “*educar a*”, tal que su validez se incrementa en la medida que haya disposición y voluntad para aprender y educar, respectivamente por parte de cada variable.

Las dos (2) variables participan de experiencias que se complementan y retroalimentan en un ciclo continuo de construcción humana. La variable dependiente propone un ambiente que permita disponer y movilizar las potencialidades humanas de la variable independiente en el aula, y si ésta acepta la propuesta de la primera, ocurrirá el aprendizaje esperado o algo mejor que eso. La disposición y voluntad de la variable independiente para aprender, exige que se cumpla un circuito de eventos (Véase figura 4).

El proceso de aprendizaje en la **Propuesta pedagógica con el sujeto**, tiene una limitación intrínseca, relacionada con la maduración psicológica del alumno en ese proceso, al confirmarse las condiciones humanas de su libertad y autonomía para elegir y participar de las actividades que sean más afines a sus intereses y/o placeres. Probablemente, podría ocurrir que centre mayor disposición y voluntad de aprendizaje en explorar otros territorios, alejados del ambiente socio-cultural confeccionado por el profesor para el aula de clases. Ese es un riesgo propio a ser considerado para este modelo, ¿qué hacer en ese caso? El educador deberá sortearse, dependiendo de las pericias que haya construido a partir de su experiencia educativa previa.

La conexión del alumno con su aprendizaje no depende solo de sus motivaciones personales, sino de su conexión afectiva con aquél que lo acompaña diariamente en el aula, el profesor. Su figura juega un papel importante, sobre todo cuando propone una representación del mundo y proyecta un modelo de ser, durante las largas horas de clases. El peligro de que el alumno se rebele como consecuencia de su maduración psicológica, a través del proceso reiterado del tipo de aprendizaje promocionado en la **Propuesta pedagógica con el sujeto**, estará condicionado por la invitación y proyección ofrecida por el educador, para seguir creciendo en complicidad con el profesor-adulto.

La disposición y voluntad de la variable dependiente para educar, requiere entonces de un modelo de destrezas deseables y pertinentes en su función como educador. Al respecto López (1989), resume en una figura

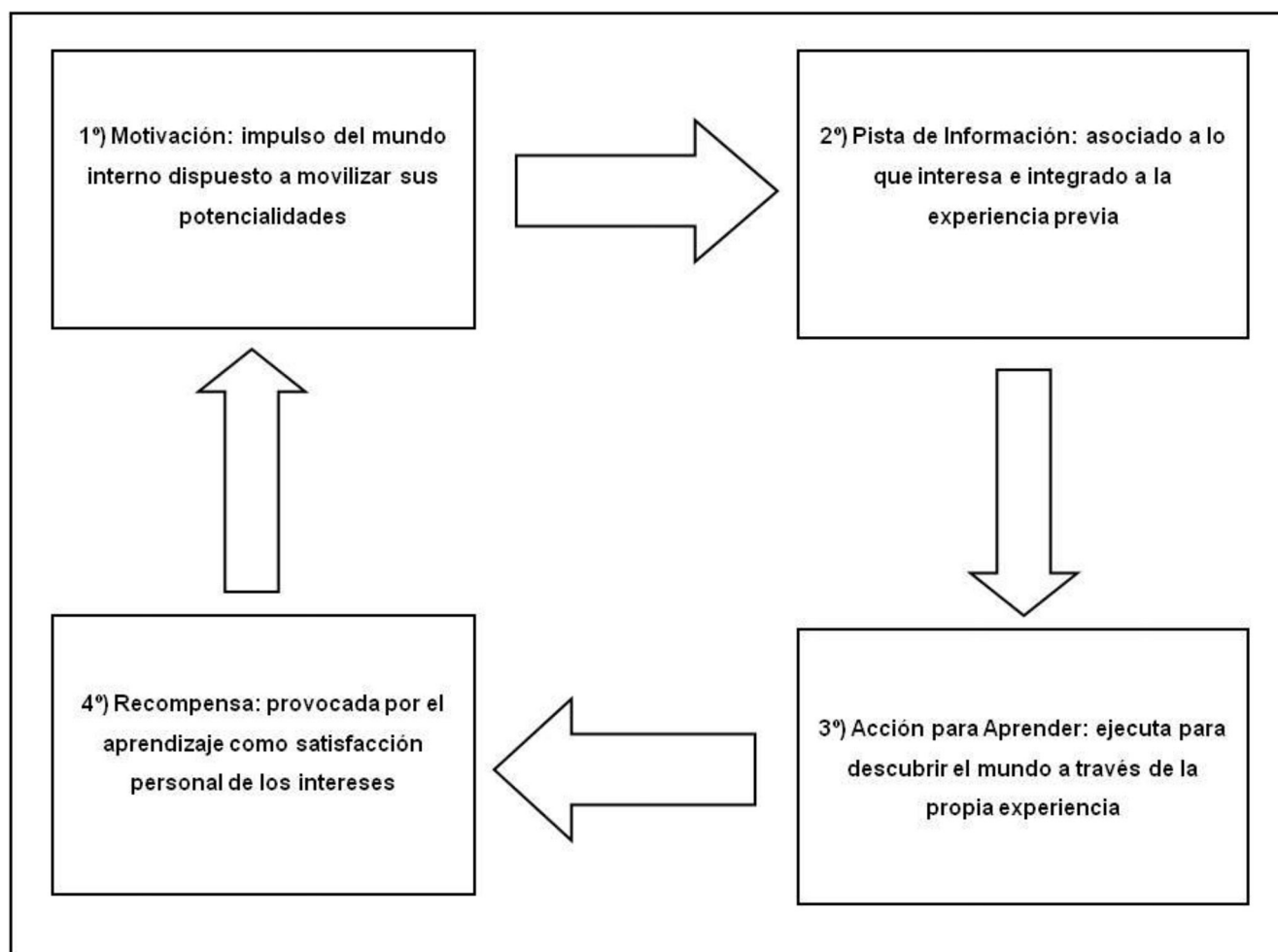


Fig. 4. Eventos de aprendizaje esperados en la variable independiente.

geométrica denominada por él mismo, Modelo Tri-Triangular, las competencias deseables que debería reunir en tres dimensiones profesionales, mostrada a continuación (Véase figura 5).

La dimensión personal del educador, se manifiesta en el momento que desea potenciar el aprendizaje en una diversidad de intereses compartidos entre *profesor-aprendiz* y *aprendiz-compañeros*, etc. Promociona un modelo de interacción personal que le sea atractivo al alumno, a través de un estilo de liderazgo democrático que apoya su habilidad asertiva para socializar con el otro, y dirigida a crear un nexo de interrelación personal empática con relación a cada uno de ellos, ganándose así su atención y motivación, no para modificar la realidad sentida por él, sino para conectarlo con una alternativa plausible y valiosa para su disposición y voluntad de aprendizaje.

El proceder del educador, está suscrito a una dimensión socio-cultural, y no se da en el vacío, como ya se mencionó. Los estudiantes vienen a la escuela con sus costumbres, creencias, valores, principios, normas de conductas, formas de comportamiento, etc., las cuales no necesariamente comulgan con el estilo socio-cultural del profesor. El educador no puede rechazar las distintas manifestaciones culturales, sino exhibir una conexión con formas simbólicas que las culturas ofrecen, en una actitud de apertura humana como base de la convivencia para el aprendizaje y la construcción de la identidad personal de sus alumnos, mediante la transferencia consensuada de significados. Por ejemplo, el educador de una escuela puede manifestar su fe en la religión católica, mientras sus estudiantes pertenecen a una diversidad de religiones: católica, musulmana, protestante, judía, budista, etc., este contexto puede crear situaciones interesantes para descubrir en aula la diversidad de creencias religiosas. Esta actitud sin censura, promueve valores fundamentales de suma relevan-

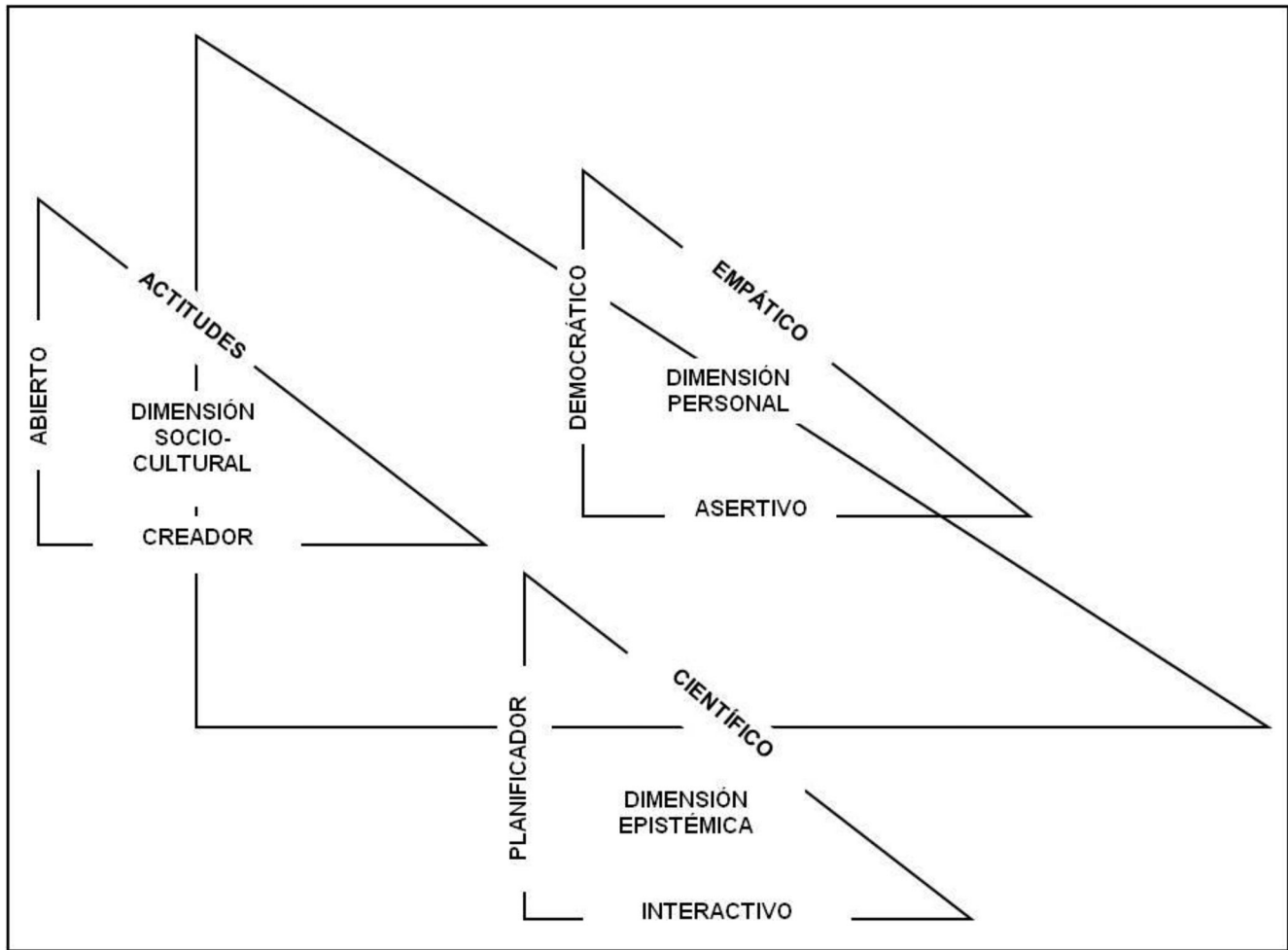


Fig. 5. Modelo Pedagógico k de la variable dependiente.

cia para la vida comunitaria y social extramuros de la escuela, como lo son: el respeto mutuo, la libertad de pensamiento, la igualdad de oportunidades para expresarse, etc., es decir fomentan las bases de la ética en los alumnos como futuros ciudadanos adultos.

El educador deberá ser creativo al confeccionar ambientes propicios para invitar y estimular funciones cognitivas en los aprendices, para que se proyecten hacia dinámicas de acción alternativas respecto a los datos culturales tradicionalmente aceptados por la sociedad. Se espera que estas funciones en los pupilos maduren al punto de convertirse en estructuras intelectuales para reaccionar, aplicar, construir, crear, analizar, criticar, animar, colaborar, cooperar y promover (López, 1990). Esa creatividad puede disponer del uso de las tecnologías de la información (TIC's), las cuales juegan un papel fundamental como recursos para el intercambio de datos en el proceso de aprendizaje, permitiendo la eficiencia para reunir información y acortar el tiempo de la comunicación. Pero éstas por sí solas, no estimulan la reflexión y los espacios de significados compartidos propios del debate abierto entre semejantes. Usarlas, son necesarias pero no son suficientes para la construcción humana del mundo (Pérez, 2006). Además, Pozo y Gómez (*ob. cit.*), añaden que los alumnos no necesitan más información en la escuela, ya que son bombardeados y saturados cotidianamente por distintas fuentes; lo que sí es esencial, es que desarrollen capacidades para organizarla, interpretarla y darle sentido.

El educador actúa en el aula, condicionado por su dominio en un área de conocimiento disciplinar. La dimensión epistémica del profesor centrada en la(s) ciencia(s), tiene hondas implicaciones para interpretar el currículo y manejar las experiencias educativas en el aula, sobre todo en este momento, en que las sociedades modernas se han nutrido de la racionalidad propia de la cultura occidental. Un educador poco informado

del debate epistemológico de las últimas décadas sobre lo que hace la ciencia, y la posición de sus teorías con respecto a otras formas de saberes, podría proyectar una imagen distorsionada de esta problemática durante su intercambio de significados con los alumnos en clases (Cfr. Díaz-Barriga & Hernández, 2002). Un educador competente, debería tener presente lo que Miguel Martínez Miguélez (2007) señala al respecto:

La Ciencia no tiene que estar limitada forzosamente a mediciones y análisis cuantitativos. Debemos considerar científica cualquier manera de abordar el conocimiento siempre que satisfaga dos condiciones: que el conocimiento se base en observaciones sistemáticas y que se exprese organizadamente desde el punto de vista de modelos coherentes, aunque sean limitados y aproximativos. Otros aspectos, como la cuantificación, la contrastabilidad empírica o el uso de las matemáticas, suelen ser deseables, pero no son cruciales ni indispensables. (p. 208).

El carácter reduccionista de los contenidos curriculares que fragmentan los conocimientos de la(s) ciencia(s) para ser representadas en unidades didácticas de la asignatura, probablemente conduzcan al educador a reflexionar sobre la necesidad de interactuar con otras ramas de la ciencia, e inclusive con otras modalidades del conocimiento, como lo son la filosofía y el arte, con el propósito de desarrollar una cosmovisión, y hasta un estímulo por trabajar en un equipo interdisciplinario con colegas que promuevan la articulación de los saberes humanos desde distintas asignaturas, con el propósito de abordar la experiencia educativa en el aula como un proceso integrador de la complejidad bio-psico-socio-cultural del alumno. Esa actitud deseable, le permitirá diseñar un proceso de aprendizaje para los pupilos con una imagen de ciencia más adecuada a su problemática, presentadas como sistemas de conocimientos parciales, provisionales y con una diversidad de metodologías de trabajo, inspiradas en la colaboración y cooperación de grupos de trabajos, respetuosos de otras formas de conocer (Cfr. Jaffé, 2007; Martínez, 2009; Durand, 2010).

Además, puede añadirse a favor de un perfil científico del educador que, si quiere lograr que sus estudiantes indaguen, piensen y reflexionen con autonomía y libertad para criticar y crear, entonces debe ir más allá de los conocimientos de la psicología general y la didáctica encontradas en sus estudios de formación docente. Es imprescindible reflexionar y explorar en los últimos avances en neurociencias y la psicología cognitiva, para contribuir a una comprensión más completa de los procesos en las estructuras neuro-psíquicas del cerebro, específicamente aquellas relacionadas con los procesos del pensamiento para el aprendizaje y el desarrollo de la creatividad. Especialmente, saber cómo se lleva a cabo la interacción cognitiva-afectiva, a través de la estructura de red de canales de circulación entre el lóbulo pre-frontal y el sistema límbico, para estimular, inhibir, distorsionar y regular la interacción de esas dos (2) regiones cerebrales (Eccles⁶ y Popper, 1980; Ribeiro, 2003; Martínez, 2007). En este sentido, Rita Levy-Montalcini⁷ (2000), dice al respecto:

El cerebro, dotado de una formidable capacidad de pensar, exploró el globo terráqueo, la estructura de la materia donde sus pies dejaban huella. (...) Descubrió los mecanismos que regulan la transmisión de la información programada en el material genético de cada organismo, de las bacterias al hombre. Exploró espacios siderales, con la esperanza de entrar en contacto con habitantes de otros planetas (...) y ahora se dedica a explorar su cerebro para satisfacer su necesidad más urgente: la de su propia capacidad de saber. (p. 109).

Conclusiones y recomendaciones

La **Propuesta pedagógica con el sujeto** en el aula puede prosperar, si el educador es capaz de lidiar con los conflictos y tensiones presentados por: la diversidad socio-cultural de los estudiantes, la política educativa orientada por el contexto socio-económico-político imperante, las prescripciones curriculares y la evaluación administrativa comprobadora de resultados. El desafío depende de la articulación, entre la expectativa del docente, definida por el modelo de hombre que desea de sus alumnos y los intereses individuales de los aprendices. Al final, se trata de animarlos en su propia construcción biográfica como una experiencia de lo más autónoma, creativa y libremente posible, en el ambiente de la escuela.

Para ello, el educador debe ser prudente, abierto, comunicativo y creativo. Las actitudes y ejecuciones para el aprendizaje de sus alumnos mejorarán, si tiene claridad en las dimensiones que resumen la complejidad del sujeto. Su rol no estará condicionado en hacer objeto de su misión, a la sociedad ni siquiera a la cultura, aunque está clausurado por ellas. Su propósito será el humano inacabado presente en cada uno de sus estudiantes, para darles la posibilidad de forjar su propio destino. ©

Francisco Antonio Crisafulli Trimarchi. Licenciado de la Docencia en Física (USB-88) y Licenciado de la Docencia en Matemática (USB-89). Maestría en Docencia para la Educación Superior (2010). Cursante del Programa de 4º Nivel: Aprendizaje y Enseñanza de las Ciencias, adscrito a la Coordinación de Postgrado de la ULA (CEP, 2006-2008). Profesor Ordinario y Asociado en las asignaturas de Física, Universidad de Oriente, Núcleo Anzoátegui. Investigador Nivel A, suscrito al Consejo de Investigaciones de la UDO desde 2008, y al PEI desde 2012.

Helie Josefina Villalba Bastardo. Egresada en Farmacia (USM-1991). Maestría en Docencia para la Educación Superior (2010). Profesor Ordinario y Asociado en las asignaturas de Química, Universidad de Oriente, Núcleo Anzoátegui. Investigador Nivel A, suscrita al PEI desde 2012, y al Consejo de Investigaciones de la UDO desde 2015.

Notas

1. **Canasta alimentaria normativa [CAN]**, costo asignado a un conjunto de alimentos que forman parte de la dieta del venezolano por el período de un mes. Este dato está referido al Índice Nacional de Precios al Consumidor, publicado en página Web del Banco Central de Venezuela (INE, s.f.).
2. **Tabula rasa**, término acuñado por John Locke en el siglo XVII, para referirse a que el origen del conocimiento es resultado de las impresiones dejadas en la mente, previamente recogidas por los sentidos.
3. **Códigos elaborados** término aportado por Basil Bernstein en 1962, referido a la organización de la comunicación en forma de análisis y argumentación, predominando el componente verbal.
4. **Paradigma** término aportado por Thomas S. Kuhn en 1962, referido a un conjunto de conceptos, teorías, metodologías de trabajo y principios que comparte una comunidad científica.
5. **Códigos restringidos** término aportado por Basil Bernstein en 1962, referido a la organización de la comunicación en forma de relatos, apoyados mayormente en componentes extra-verbales.
6. Premio Nobel en Medicina en 1963, otorgado por el mecanismo iónico de excitación e inhibición de las sinapsis cerebrales.
7. Premio Nobel en Medicina en 1986, otorgado por el descubrimiento de los factores de crecimiento nervioso (nerve growth factor, NGF).

Bibliografía

- Andrades G., José Luis. (2008). *¿Cuál currículum para cuál país?* SIC70, XXI (704), 164 – 167.
- Chomsky, Noam. (1971). *El Lenguaje y el entendimiento*. Barcelona: Seix-Barral.
- Crisafulli Trimarchi, Francisco Antonio. (2003, abril 29). *Academia + hambre = profesor*. *El Tiempo*, p. 10.
- Cullen, Carlos A. (2000). *Crítica de las Razones de Educar. Temas de Filosofía de la Educación* (2ª reimp.). Argentina: Paidós.
- Delors, Jacques. (1996). *Informe a la Unesco de la comisión internacional sobre la educación del siglo XXI. La educación encierra un tesoro*. Recuperado el 7 de enero de 2015 en: http://www.unesco.org/education/pdf/delors_s.pdf.
- Díaz-Barriga Arceo, Frida & Hernández Rojas, Gerardo. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una Interpretación Constructivista* (2ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Donoso Torres, Roberto. (1999). *Mito y educación*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Duplá, Javier. (2006). Lugar Social del Docente. En: *Doce propuestas educativas para Venezuela* (pp. 99 – 128). Caracas: Fondo de Publicaciones UCAB.
- Durand, Sonia E. (2010). *La trama del saber humano. Del mito y la leyenda a la ciencia y la tecnología*. Argentina: Gran Aldea Editores.
- Durkheim, Émile. (1911). Educación. En A. Pestaña (Ed.). *Sociología y educación* (pp. 55 – 98). Madrid: Ediciones de La Lectura.
- Eccles, John C. & Popper, Karl R. (1980). *El yo y su cerebro*. España: Labor.
- Fichter, Joseph H. (1982). *Sociología*. España: Herder.
- Fullat, Octavi (1994). *Política de la educación*. España: Ediciones CEAC.
- Habermas, Jürgen. (1985). *¿Qué es la pragmática universal?* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Hernández, Carlos Augusto. (2005). *¿Qué son competencias científicas? Memoria del foro educativo nacional de Colombia* (pp. 1 – 20). Colombia: Universidad Nacional.
- Jaffé, Klaus (2007). *¿Qué es la ciencia? Una visión interdisciplinaria*. Caracas: Fundación Empresas Polar.
- LaCueva, Aurora. (2010). Buscando salir de la rutina: ideas y acciones de docencia integral en/sobre sus clases de ciencias naturales. *Revista de Pedagogía*, 31 (88), 61 – 95.
- León de Vitoria, Carmen. (2007). *Secuencias de desarrollo infantil integral*. Caracas: Fundación Editorial de la Universidad Católica Andrés Bello.
- Levi-Montalcini, Rita. (2000). *La galaxia mente*. España: Crítica.
- López Herrerías, José Ángel & Valero Iglesias, Luis Fernando. (1995). *Cómo hacer proyectos pedagógicos participativos*. España: Angle Editorial.
- López Herrerías, José Ángel. (1989). *El profesor educador: persona y tecnólogo*. España: Ediciones Pedagógicas.
- López Herrerías, José Ángel. (1990). *A la búsqueda del éxito escolar*. España: EUDEMA.
- López Herrerías, José Ángel. (2000). *Paradigmas y métodos pedagógicos para la educación social*. España: NAU-llibres.
- Mahony, Terry. (2009). *El poder de las palabras*. España: Desclée De Brouwer.
- Martínez Miguélez, Miguel. (2007). *El paradigma emergente* (2ª ed.). México: Trillas.
- Martínez Miguélez, Miguel. (2009). *Nuevos paradigmas en la investigación*. Venezuela: Alfa.
- Morillo Moreno, Marysela. (2007). Sistema educativo y el trabajo en Venezuela. *Revista Saber*, 19 (2), 228 – 239.
- Morín, Edgar. (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Caracas: Fundación Editorial del Centro de Investigaciones de Educación y Humanidades de la Universidad Central de Venezuela.

- Odreman Torres, Norma. (2008). Diseño curricular del sistema educativo bolivariano. Aciertos y debilidades. *Revista SIC70*, LXXI (704), 173 – 178.
- Otaño, Carlos. (2006). La educación técnica y el desarrollo del país. En: *Doce propuestas educativas para Venezuela* (pp. 149 – 172). Caracas: Fondo Publicaciones UCAB.
- Pérez Tapia, José Antonio. (2006). Tareas de la educación en la cultura digital. Parte I. *Revista Educere*, 10 (32), 17-26.
- Pozo Municio, Juan Ignacio & Gómez Crespo, Miguel Ángel. (2001). *Aprender y enseñar ciencia* (3ª ed.). España: Morata.
- Ribeiro, Lair. (2003). *Inteligencia aplicada*. Colombia: Planeta.
- Ríos Cabrera, Pablo. (2009). *Psicología. La aventura de conocernos* (3ª ed.), Caracas: Gognitus.
- Rivas, Pedro José. (2007). Educación bolivariana: entre la utopía realizable y no hacer nada. *Revista Educere*, 11 (36), 81-90.
- Savater, Fernando. (2000). *Ética para Amador* (35ª ed.). Bogotá: Ariel.
- Savater, Fernando. (2003). *El Valor de educar* (17ª ed.). España: Ariel.
- Suescun Guerrero, Wilberth Darwin. (2013). Ética o educación: una vuelta a los fundamentos o donde se extravió la escolarización. *Revista Educere*, 17 (58), 403-409.