

**LA CONDICION UNITARIA DE LO  
VALORATIVO/COGNITIVO EN LA ENSEÑANZA  
Y EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS  
SOCIALES.**

Carmen Aranguren R.

GITDCS. Universidad de Los Andes - Venezuela.

**RESUMEN**

El Proceso Unitario de Enseñanza- Educación de las Ciencias Sociales posee carácter unificado y unificante en todos los procesos que le son propios: cognitivos-categoriales, valorativos-morales y sociales e históricos; por lo que podemos ver que, al aproximarse el sujeto-alumno a la realidad que estudia, ésta le plantea interrogantes y problemas tanto desde la esfera de las elaboraciones conceptuales, como desde las condiciones valorativas que representa el objeto de conocimiento.

**Palabras Claves:** Proceso Unitario de Enseñanza-Educación, Conceptual, Valorativo.

**ABSTRACT**

Teaching-learning in the social sciences seen as a Unite Process has a unified and unifying character in all the elements which make up this process: cognitive-categorial, valorative-moral, and social-historical. Thus we can see that when the subject-student approaches the reality being studied he/she is faced with questions and problems emanating both from the area of conceptual constructs as well as from valorative conditions represented by the target knowledge.

**Keywords.** Teaching-Learning Unite, conceptual, valorative process.

## RÉSUMÉ

Le processus unitaire d'Enseignement-Education des Sciences Sociales possède un caractère unifié et unifiant dans tous les processus qui lui sont propres : cognitifs-catégoriels, de mise en valeur-moraux et sociaux et historiques. On peut donc voir que lorsque le sujet-élève prend contact avec la réalité qu'il étudie, celle-ci produit une mise en question et lui pose des problèmes aussi bien de la sphère des élaborations conceptuelles que des conditions de mise en valeur que représente l'objet de la connaissance.

**Mot Clés:** Processus Unitaire de l'Enseignement - Education - conceptuel - de mise en valeur.

El discurso científico de las Ciencias de la Educación, no sólo se orienta hacia la búsqueda de la naturaleza y la verdad del conocimiento como indagación meramente teórica, siendo que esta verdad "perseguida" implica también compromiso moral-valorativo en esencia y trascendencia de la ciencia. Si entendemos que el Proceso Unitario de Enseñanza-Educación, objeto de estudio de esta ciencias, tiene carácter unificado y unificante en todos los procesos que le son propios, ello presupone la unidad de los procesos cognitivos-categoriales, valorativos, morales, e históricos; por lo que podemos ver que al aproximarse el sujeto-alumno a la realidad que estudia, ésta le plantea interrogantes y problemas desde la esfera de las elaboraciones conceptuales y desde las condiciones valorativas que representa el objeto de conocimiento. En cualquier caso, toda producción intelectual del niño al construir conceptos científicos es también existencia de valores en la materia del pensar, pues, una vez que el estudiante descubre la esencia del ser buscado,

se pregunta sobre su valor. De esta manera, la condición reflexiva del pensar tiene consecuencias en el reconocerse a sí mismo y a los otros, en las formas de apropiarse del mundo, en el plano de las relaciones sociales, del estado emocional-valorativo y del interés cognitivo del ser humano. Esta cualidad -entendemos- ha de ser "precipitada", urgida, por la orientación del Proceso Unitario de Enseñanza-Educación a través del aprendizaje categorial, que es, al mismo tiempo, en su unidad, aprendizaje/conciencia valorativa. Es esto lo que se olvida al estudiar la construcción de conceptos o nociones relacionadas con el objeto que se conoce. En consecuencia, entendemos por verdaderos, los conceptos, o mejor, conceptos superiores o formas últimas del pensamiento del niño que posibilitan el aprendizaje categorial, condición donde sólo es posible el saber reflexivo, la valorización, la creatividad, la transformación del conocer; siendo que este conocimiento es el modo en que el estudiante elabora conceptos sobre la cosa desde su conciencia reflexionante, proceso mediado por la realidad histórica-social. Queda así planteado que la imaginación y las valoraciones constituyen síntesis del conocer, planos que están fundados -repetimos- en la conceptualización propia del aprender categorialmente. El ser humano, y en nuestra singularidad, el escolar, alterna con los objetos, se relaciona con las cosas, las valoriza, las acepta o las rechaza, las observa, las manipula antes y después de conocerlas, siendo la relación de conocimiento, apenas, una de las muchas relaciones en que el sujeto puede entrar en el universo del conocer. Es así, que toda la elaboración conceptual responde a distintos fundamentos e interpretaciones valorativas e ideológicas. Enfatizamos, por tanto, la importancia que tiene

para la teoría y la práctica didáctica, el elucidar el origen y la cualidad del saber que se ha de enseñar y aprender y los procesos valorativos que ello implica en un mismo llegar a ser condición humana.

Didácticamente, en este proceso, la intervención del docente tiene importancia en cuanto a que ha de propiciar que el alumno transforme los conceptos y las valoraciones en orientación adecuada para apropiarse de manera compleja y concreta de la realidad, del fenómeno de su interés. Vemos en este escenario, que, al estudiar un contenido histórico, por ejemplo, la **Cultura Aborigen**, el escolar, a la vez que se pregunta acerca de ¿qué es eso que pretendo conocer?, ¿cuál es su verdad en la historia o en el pensar de los que la interpretan?, ¿qué cualidades definen su existencia temporal y social?, sentamos también **el valor contenido en la reflexión teórica y disciplinar**; por lo que al indagar acerca de la importancia de la **Cultura Aborigen**, en simultaneidad **valorizamos** su pertinencia, las razones de su perdurabilidad en el tiempo, las condiciones de existencia, es decir, juzgamos su proceso vital, sus necesidades y modos de vida. De manera tal, que al sujeto-alumno nada le es indiferente en el conocimiento, por cuanto al desarrollar conceptos, igualmente elabora valoraciones sobre ellos. Más aún, podemos decir, que lo uno es al mismo tiempo lo otro, si bien son tratados con expresiones y representaciones diferentes. Dependiendo de esas valoraciones, el estudiante entra en la esfera de la afectividad, de las emociones, del desarrollo del carácter, temperamento, intereses, necesidades, sentimientos, motivos, y por supuesto, de sus conductas y actitudes ante la vida. La escuela, en condición de institución social, también desarrolla valores, importantes o no, que constituyen parte

del ser mismo, humano del escolar, siendo principio sustancial en este proceso, la educación del valor moral<sup>1</sup> que comprende conceptos y estimaciones éticas y sociales.

En el caso de la enseñanza de valores, tan legítimo en la educación histórica, es posible que el estudiante no acepte, o no constituya el valor enseñado en los saberes desarrollados, pues cuando el escolar se involucra en el estado emocional o ambiente didáctico propuesto por el docente, el contenido y el nivel de complejidad del ejercicio problema pudiera impedir resolverlo únicamente con los valores y conceptos fundamentados –aunque no significa que se excluyan del proceso- con lo que en el niño se produce un conflicto valorativo/cognitivo proveniente de un estado de insatisfacción creadora, sintiendo entonces necesidad de crear nuevos conceptos y valores, interesándose cognitiva y valorativamente en el asunto por resolver y, desde su conciencia reflexionante decidir categorizar para provocar y potenciar el aprendizaje categorial donde se implican nuevas ideas y valores en un pensar crítico del problema, del cual resulta la concientización en el aprendizaje de la situación. Esta condición de ser libre del escolar, esa libertad del sujeto en el aprender ha de ser respetada por el maestro. Según esto, el educador no puede darle el concepto/valor al alumno (por ejemplo, **tiempo histórico, importancia de...**) sino un anticipo conceptual-valorativo, una aproximación teórica-metodológica. Lo que él hace es una propuesta didáctica o curricular para que el alumno decida construir una valoración que le pertenece históricamente y que constituye por igual, su subjetividad humana. Al apropiarse el estudiante de esta manera del fenómeno científico, comprende y valoriza a la vez su realidad (en la

práctica social transformadora), que es también comprender la naturaleza de la ciencia. En situación didáctica, esta postura se manifiesta en la confrontación, en la discusión consciente de ideas, en el análisis de problemas y procesos. Por ejemplo, al estudiar la **Democracia**, el debate acerca de su sustancialidad, su razón de ser, su contexto, sus relaciones con la vida social, sus contradicciones... posibilita la valoración en el concepto mismo y la aproximación a su verdad o falsedad, pues el apropiarse de lo verdadero se justifica por la prueba del debate, por la constatación que lo ratifica o lo destruye. Nos parece que es ésta una postura troncal a considerar en una nueva didáctica.

Retomando la situación de la enseñanza de valores, la propuesta didáctica ha de estar dirigida, ciertamente, a que el sujeto reflexione -desde su conciencia primordial-, de manera vivencial y a partir del conflicto valorativo/cognitivo sobre la validez de dicho valor. Validez que procura siempre, negando la situación planteada, comprometiendo el estado emocional, puesto que la analiza, la examina, comprende su verdadero contenido y ejerciendo su esencia misma, el alumno toma una actitud crítica para constituir el valor “verdadero”. Pongamos por caso, cuando en el estudio de **Venezuela Colonial** en la Educación Básica, el alumno se asombra, categorizando y valorizando el saber de un ejercicio que representa la situación de los esclavos en ese momento, y pregunta, duda, compara, distingue, confronta, está constituyendo un valor en ese mismo contenido científico. Ciertamente es, que siempre estamos constituyendo y comunicando valores, tanto por lo que decimos, como por lo que dejamos de decir. Vemos entonces, la importancia que tiene para la ciencia el discernimiento de la esfera de los valores, el estudio profundo de su naturaleza y condición, siendo éstos fundamentos propios de toda ciencia y no privilegio

de alguna, pues **no hay ningún conocer que escape a la implicación valorativa.**

Ampliando la referencia anterior, es evidente que la esfera de las valoraciones tiene consecuencias en el sistema general de conocimientos propios del sujeto cognoscente y no sólo en los procesos que intervienen en el estudio de un objeto determinado. Cualquier saber está orientado, hasta cierto punto, por el cuerpo general de conocimientos del sujeto conocedor, por lo que ciertamente, comprende también su sistema de valores. En el saber histórico, por ejemplo, el acervo de conocimientos de una persona le permite acceder al objeto, a los fenómenos, a los grupos o sucesos concretos de distinta manera y valorarlos también indistintamente, pues **cada acto cognoscitivo, cada movimiento de conocimiento, afecta al sistema de valores y al proceso de valores consiguiente.**

La opinión de que algunas ciencias son marcadamente valorativas, mientras que otras están exentas de ello, ha sido de frecuente discusión. Uno de los razonamientos examinados en este postulado, es que, cualquiera sea el fundamento de la ciencia, ésta debe plantearse en primer lugar la búsqueda de "la verdad" contextualizada históricamente, posición que respondería siempre a una valoración específica. Sin embargo, tal principio común no significa negación de diferencias entre las distintas disciplinas en relación con los valores, sino simplemente, sobre todo, en cuanto al nivel y/o cualidad en que esa valoración se percibe y afecta su naturaleza. Particularmente, se hace referencia a los valores universales en los que convergen decisiones tanto de las Ciencias Sociales como de las Ciencias Naturales; por ejemplo, la preservación de la vida, la justicia, la libertad, la tolerancia. Ahora bien, en el ámbito pedagógico, didáctico, para que la

condición moral, reflexiva, valorativa, del niño se manifieste, es necesario un proceso de educación donde se le enseñe a discernir entre su subjetividad y el hecho instituido. Esa fuerza reflexionante, crítica, componente esencial de la libertad humana, será necesaria para oponer al derecho de lo establecido, el derecho de la subjetividad cuestionadora, legitimada en fundamentos del saber, fuerza opuesta a la inanición de la conciencia proclive a aceptar normas sin hacer juicio sobre el valor contenido en ellas. Por consiguiente, **la reflexión valorativa concede a la ciencia la posibilidad de conocerse, de volverse sobre sí misma (origen, propósitos, trascendencia) y aún de concebirse científicamente a sí misma.**

En este trajinar de ideas acerca de la condición unitaria de lo cognitivo/valorativo en la enseñanza y el aprendizaje, es oportuna la postura de E. Morín cuando expone que:

el pensamiento simplificante es incapaz de concebir la conjunción de lo uno y lo múltiple. O unifica abstractamente, anulando la diversidad o, por el contrario, yuxtapone la diversidad sin concebir la unidad.. (Morín, E. 1997: 30).

La concepción simplificadora del conocimiento, de carácter reincidente en las Ciencias de la Educación, ha propiciado una visión mutilante y unidimensional de los fenómenos objeto de su estudio e investigación, criterio que impide concebir la complejidad de lo real y de los procesos que le conciernen.

En la escuela, la formación en valores está sujeta a las necesidades que representan determinados grupos sociales y a los requerimientos del Estado; necesidades, que no siempre se identifican o encuentran, en razón de fuerzas hegemónicas que buscan imponer un sistema valorativo o de intereses en respuesta al poder instituido.

La educación ciudadana en la escuela debería atender al principio del pensar crítico, autónomo, que propicie valorizar explícitamente, con conciencia reflexiva, los fenómenos sociales y científicos. Así, sería la educación quien asuma la responsabilidad de potenciar valores cónsonos con la formación humana del alumno, con las posibilidades y capacidades de cambio en la práctica social transformadora. Cuando decimos que la escuela educa en valores, no significamos con esto que ese proceso se inicie, tenga su origen en ella, pues el ser humano como ser social constituye su sistema de valores desde que nace o, desde antes de su nacimiento. Por supuesto, no pretendemos eximir a la institución educativa del compromiso moral en el proceso de humanización valorativa; pues, en su razón, es preciso detenerse a pensar qué son los valores, cuál es su verdad y su condición en la sociedad, para qué son importantes y entonces, sí plantear cómo abordar su enseñanza en la situación didáctica, reconociendo que lo verdadero en el ser humano no es lo que es, sino lo que puede llegar a ser mediante el desarrollo de lo que está en gestación, y ello es, indudablemente, posibilidad creadora que potencia los valores formativos de la conciencia y el pensamiento humano.

Hemos referido anteriormente, que es dominio de la conceptualización, el desarrollo de las capacidades cognitivas, el aprendizaje categorial y las valorizaciones. Estos fundamentos determinan, didácticamente hablando, la planificación, la elaboración de objetivos, la enseñanza, es decir, cualquier proceso o modalidad pedagógica; por lo que vemos, el paradigma didáctico, al pretender asentar una teoría del Proceso Unitario de Enseñanza -Educación está construyendo igualmente una teoría de valores, que, de manera expresa o subyacente, sostiene todos los demás

procesos y circunstancias de **el ser** educativo. Desde este referente, se postula una reinterpretación del problema pedagógico a la luz de las condiciones sociales, principio histórico de esos valores, donde la relación escuela-sociedad pasa por la definición del sistema de valores vigente. Si dudáramos de ello, bastaría por ejemplo, revisar la compleja red valorativa presente en los currícula académicos.

Ahora bien, llegados aquí, es oportuno afirmar la idea de que la educación en valores presupone para nosotros el desarrollo de principios, concepciones y modos de pensar y actuar propios, emancipadores, justificados para... En consecuencia, la escuela puede ser o llegar a ser espacio de democratización del saber y de valorización del valor como finalidad intrínseca del propio proceso de enseñar y aprender. Este postulado, deviene humanización reflexiva de la educación en la práctica social transformadora.

### **NOTA**

<sup>1</sup> Para Eduardo Vásquez, lo moral es la reflexión que el ser humano hace desde su subjetividad acerca de los problemas que le conciernen. Esa moralidad es actitud crítica, es fuerza reflexionante de la conciencia, es manifestación de la libertad humana.

### **REFERENCIAS**

- ARANGUREN RINCÓN, C. (1997). **La Didáctica de la Historia: Ciencia y Método**. Mérida. Universidad de Los Andes. Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico (mimeografiado).
- BASABE BARCALA, J.; COLOM CAÑELLAS, J.; y OTROS (1983). **Estudios sobre Epistemología y Pedagogía**. Madrid. Anaya/2.
- BROUDY, H. (1994). **Filosofía de la Educación**. México. Editorial Limusa/Noriega Editores.

- CARR, W; KEMMIS, S. (1988). **Teoría Crítica de la Enseñanza**. Barcelona. Ediciones Martínez Roca, S.A.
- DANILOV, M.A. (1968). **El Proceso de Enseñanza en la Escuela**. México. Editorial Grijalbo, S.A.
- FERMOSO ESTÉBANEZ, P. (1994) (Tercera reimpresión). **Teoría de la Educación**. México. Trillas
- FRONDIZI, R. (1995) (Decimotercera reimpresión). **¿Qué son los Valores?** México. Fondo de Cultura Económica.
- MORIN, E. (1997) (Tercera reimpresión). **Introducción al Pensamiento Complejo**. Barcelona. Gedisa Editorial.
- PAGÉS, J; PUJOL, R.M.; y OTROS (1984). **La Educación Cívica en la Escuela**. Barcelona/Buenos Aires/México. Ediciones Paidós.
- VÁSQUEZ, E. (1994). **Filosofía y Educación**. Mérida. Universidad de Los Andes. Consejo de Publicaciones.
- VYGOTSKI, L., S. (1979). **El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores**. Barcelona. Editorial Grijalbo S.A.