

La labor educativa en la sociedad del siglo XXI

Aliria Vilera G.*

Resumen

El presente ensayo aborda tres aspectos específicos de particular interés en la línea de investigación que desarrollamos, la cual se refiere al ámbito educativo pedagógico contextualizado en el campo de las ciencias sociales y humanas desde la perspectiva teórico-crítica. Tales aspectos son: la intelectualidad y la labor educativa, la ética con sentido expansivo y algunas orientaciones a la Docencia en la sociedad del siglo XXI. Por esta razón, es de nuestro interés compartir reflexiones y análisis que asumen la labor educativa más allá del aula, más allá de la institución escolar.

Palabras clave: labor educativa, práctica pedagógica, formación profesional, ética integradora, cambios.

Abstract

This essay approaches three specific issues of particular interest in our research area, which refers to the educational pedagogical field, contextualised in the Social and Human Sciences from a theoretical-critical perspective. These issues are: intellectuality and the educational task, ethics with a sense of expansion and some orientations for teaching in the society of the 21st century. For this reason, it is in our interest to share reflections and analyses that take on the educational task beyond the classrooms, beyond the educational institution.

Key words: educational task, pedagogical practices, professional training, integrating ethics, changes.

Résumé

L'essai ci-dessous aborde trois aspects précis particulièrement intéressants qui suivent la ligne de recherche que nous développons, référée au cadre éducatif pédagogique, encadré dans le domaine des sciences sociales et

* Universidad de Los Andes. Grupo de Investigación "Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales". E-mail: acvg@cantv.net.

Aliria Vilera G. *La labor educativa en la sociedad del siglo XXI: Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Enero-Diciembre. Nº 10 (2005): 133-158.

humaines, du point de vue de la perspective théorique et critique. De tels aspects sont : l'intellectualité et la tâche éducative, l'éthique du sens expansif et quelques orientations à l'enseignement dans la société du XXI^e. Siècle. Pour cette raison, il est dans notre intérêt de partager des réflexions et des analyses qui assument la tâche éducative plus loin encore de la salle de cours, plus loin de l'institution scolaire.

Mots clefs: tâche éducative, pratique pédagogique, formation professionnelle, éthique intégriste, changements.

I. Introducción

“Nuestras escuelas, nuestras ciudades, nuestros niños no sobrevivirán a la marea emergente de pobreza, desigualdad y violencia sin un movimiento social que exija de toda sociedad lo que muchos están reclamando sólo de las escuelas”

APPLE, M y BEANE, J. (1999; Escuelas Democráticas: p.129)

La sociedad del siglo XXI, caracterizada por la transición, la pluralidad y el auge tecnoglobalizado, impone retos inminentes a la educación. Se trata de nuevas búsquedas intelectuales, de una nueva manera de concebir los procesos educativos/ Esta situación replantea la labor de enseñanza en tanto se requiere de una nueva concepción de la formación profesional docente, ahora inspirada en supuestos epistemológicos dimensionados en un mundo donde proliferan múltiples formas de saber y, por ende, de aprender y de educarse; son nuevos saberes dispuestos en opciones hipertextuales, virtuales y en redes, que dan cuenta de modos diversos para obtener información y conocimientos. Por supuesto, ello también coloca en escena una nueva noción de aprendizajes, necesariamente, en un hacer permanente. Ese hecho, cambia toda la ordenación disciplinante del pensamiento

educativo prevaleciente en el transcurrir histórico de la modernidad e implica la comprensión de visiones *transformadoras* en toda labor de enseñanza. Se entiende que tales visiones han de ser multidimensionadas sobre la base de una sociedad dinámica, de apertura hacia los cambios, movida por la diversidad, la instantaneidad y las opciones posibles.

Sin embargo, las transformaciones no pueden darse obviando la complejidad social, política, económica y valorativa que hoy viven las sociedades a nivel mundial. Todas las sociedades están siendo convulsionadas por esas *tragedias* humanas que continúan desde todos los tiempos, como son: las desigualdades sociales, el hambre, la pobreza (no sólo económica sino de todo tipo), la exclusión social, las guerras, los fanatismos religiosos, la corrupción, el desempleo, la inseguridad social, el narcotráfico y los problemas ambientales, entre otros. Al decir de Follari:

Hay una inevitable gravedad en la situación del subcontinente latinoamericano. El paso del neoliberalismo ha dejado una multitud de desocupados, marginalizados, desarraigados. El hambre, la falta de acceso a servicios, e incluso la inseguridad permanente, aumentan sus índices y sus estragos. (2004: 12).

También esas complejidades sociopolíticas, asociadas a la dinámica del cambio, exigen nuevas lecturas y agudas reflexiones desde el hacer educativo pedagógico. Sobre todo, porque con la aparición de nuevos actores sociales, descentrados y gregarios, y con los procesos de transición cultural hoy emergentes, se penetran todos los espacios escolares, así como la lógica de sentido y significado que impregna la formación profesional, con ella, el tipo de racionalidad que trazó la formación (el *deber ser*) del ciudadano educado.

Hoy, esa racionalidad se trastoca, se quiebra y, aun cuando no se quiera reconocer, la idea de formación debe ser repensada a la luz de las paradojas del mundo actual; hecho que implica un sentido de oscilación entre lo global y lo local, lo heterogéneo y lo homogéneo,

lo real concreto y lo real virtual; además, se adiciona la diversidad, entre otras convulsiones existentes; es decir, “se alteran y subvierten los modelos tradicionales o convencionales de la ciudadanía y de la cultura política”², por ende, se subvierten los procesos de ordenación de la institucionalidad escolar, cuyo marco jurídico normativo prescribía el hacer de la práctica pedagógica según modelos centrados en la ciencia racional positivista orientada hacia el *progreso*.

Es indiscutible que las *nuevas realidades* culturales/sociales de la actualidad dan cuenta de un nuevo proceso civilizacional y de la necesidad de cambiar los modos de pensar, de conocer, de vivir, por ende, de formarse profesionalmente. Estas situaciones tocan a todos los ámbitos profesionales y de formación universitaria. Para el caso específico del profesional de la docencia, hoy se debe reevaluar el tipo de misión y visión social que le ha caracterizado.

Específicamente, en los países latinoamericanos es urgente asumir una postura de cambio en este campo de formación profesional y su rol social-laboral; cambio que entendemos, deberá ser repensado a la luz de las propias complejidades y particularidades vividas por cada país, territorio o localidad, desde donde deberán ser narradas sus múltiples formas de integración, ajustes y renovaciones, con toda la carga de incertidumbres que se movilizan en el acontecer actual, para nada semejantes, ni mucho menos equiparables a otras regiones (caso Europa o Norteamérica, por ejemplo).

Al respecto, Brunner ha disertado acerca de lo propio de la cultura latinoamericana. El autor ha señalado:

Cualquier ensayo sobre la cultura latinoamericana amenaza con transformarse en una auténtica Torre de Babel. Pues son demasiadas las referencias históricas, teóricas e incluso políticas que entran en juego cada vez que se disputa sobre el “alma del continente” y sus expresiones en los variados lenguajes de la cultura: museos y poemas, monumentos e imágenes religiosas, hábitos cotidianos y escuela, televisión y analfabetismo, modas e industria editorial... creencias y

valores; es decir, las formas de vivir, trabajar, amar y morir en esta parte del mundo (1999: 8).

Entonces, lo “latinoamericano” ya no puede ser narrado desde la perspectiva del colonizador, por tanto, la educación no puede ser pensada como efecto del modelo eurocentrista, alrededor de valores e historias foráneas³.

Esas complejas situaciones pasan a ser elementos de interés en el campo educativo pedagógico, en tanto intervienen en todo intento de comprensión hacia la historia presente. Historia signada por desafíos y retos que emergen con la sociedad del siglo XXI.

No obstante, es nuestra intención aportar ideas para abrir las disertaciones, los diálogos y las nuevas maneras de pensar, las opciones alternativas acerca de la labor de educar y el sentido de formación profesional del docente. De hecho, es notorio el actual auge por resignificar el hacer de la educación. Prueba de ello, son las nuevas propuestas de reformas educativas con tendencia a la **reestructuración**⁴, así como los necesarios cambios de enfoques, modelos, estilos y tendencias pedagógicas que deben adquirir los educadores y las educadoras hoy en día. Son todas ellas, verdaderas evidencias acerca de la necesidad de repensar las formas de enseñanza, las prácticas pedagógicas y los procesos de aprendizaje.

Por ende, las reflexiones abordadas superan el cerco de las tradicionales Ciencias de la Educación, desde donde prevalecen análisis pertinentes al interior de la educación, la enseñanza, los métodos, etc. Nuestra particular trayectoria de investigación y producción académica en el ámbito educativo, está inmersa en posturas relacionales más complejas, partiendo del hecho de que el quehacer de la educación y la labor educativa, tienen lugar en procesos sociales y culturales, los cuales, a su vez, requieren de los avances científicos de las Ciencias Sociales y Humanas en general, porque enriquecen la pertinencia social del quehacer escolar. Por lo demás, retos para el ser intelectual de la docencia y, con ello, el propio compromiso ético implicado en la responsabilidad social que le es inherente.

Este trabajo ensayístico refiere tres aspectos relacionados entre sí. Estos son:

- La intelectualidad y la labor educativa
- La ética con sentido expansivo y
- Algunas orientaciones a la Docencia

II. La intelectualidad y la labor educativa

Hoy, la nueva dinámica democrática participativa y los procesos de cambios sociopolíticos que marcan un nuevo rumbo de país en Venezuela (signados a partir de la Constitución de 1999), tocan directamente las políticas educativas de todo el sistema educativo. Hecho que, transversalmente, está requiriendo de profesionales de la educación potencialmente formados a partir de la condición de intelectuales reflexivos, sensibles y con conciencia realista de la necesidad de resignificación de la vida democrática, de las libertades con deberes y derechos, de la formación de una nueva ciudadanía –protagónica y responsable–, sin obviar, los contenidos éticos humanizantes que se involucran –solidaridad y respeto hacia el otro–. Al respecto, Giroux expone:

...en el sentido más amplio, los profesores como intelectuales han de contemplarse en función de los intereses ideológicos y políticos que estructuran la naturaleza del discurso, las relaciones sociales del aula y los valores que ellos mismos legitiman en su enseñanza. Con esta perspectiva en la mente, quiero extraer la conclusión de que, si los profesores han de educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, deberían convertirse ellos mismos en intelectuales transformativos. (1997:177).

Se trata, entonces de replantear el propio modo de pensar las nuevas relaciones entre educación, labor educativa, formación profesional, ética solidaria, sociedad, pueblo y democracia.

La problemática exige de retos que, en palabras de Elsa de Moya, involucran:

Exigencias redefinitorias del docente y de la docencia, pero no solo referida a la caracterización tipológica de perfiles predeterminadores, a partir de los cuales, la “intelectualidad dominante” que controla posiciones de poder, impone los criterios de científicidad y funcionalidad dentro de parámetros socioculturales aferrados a sus expectativas e intereses. Sino en la posibilidad de constituir un sujeto -docente pensante, con una férrea convicción de actuación, conciencia teórica e histórica de la organización, constitución simbólica y auto identificación profesional y ciudadana. (1999: 97).

Tales exigencias, hacen referencia a una visión de práctica profesional de la docencia que compartimos. Sobre todo, en el entendido de que se requieren nuevas construcciones epistémico-teóricas hacia el sentido, contenido y propósito del ser enseñante, por ende, del Ser Formador. Hecho que consideramos posible a partir de una postura crítica que indague y hurgue de forma problematizada la propia función social de los contenidos académicos escolares y los saberes pedagógicos implicados. El reto implica: “configurar en la conciencia del docente un significado de la profesionalidad en permanente mediación con la consistencia intelectual, la pertinencia histórica, ética y cívica cultural, para el rescate de una educación más justa, democrática y pública” (Op. cit; p. 97).

Entonces, en Venezuela las demandas por una nueva educación en torno al dictamen constitucional implican exigencias de una nueva democracia que, a su vez, entraña procesos pedagógicos dinámicos, cambiantes y contingentes. Una apuesta formativa profesional preocupada por crear espacios académicos para el ejercicio del pensamiento reflexivo, en los que a cada estudiante, ciudadano y ciudadana, les sea permitido pensar acerca de su propia conciencia democrática participativa. Desde esos escenarios educativos, reflexivos y pensantes, estaría dada la formación de una conciencia política implicada con la ética de la responsabilidad. Se trata de acciones

Aliria Vilera G. *La labor educativa en la sociedad del siglo XXI: Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Enero-Diciembre. N° 10 (2005): 133-158.

pensantes con compromisos individuales y colectivos que fomenten el ejercicio democrático según un espíritu de solidaridad y energía potencial, favorable a la lucha por una vida de dignidad humana para todos.

En relación con estas reflexiones apuntamos ideas de Bernstein, 1990 (citado por Santos-Guerra):

Las personas deben sentir que tienen una apuesta, es decir que tienen algo que ganar y perder. Las personas deben preocuparse no sólo por recibir algo sino por darlo... en la escuela deben garantizarse tres derechos, que exigen a su vez tres condiciones:

a) Derecho al crecimiento individual. El crecimiento individual supone la posibilidad de experimentar los límites no como posiciones o estereotipos sino como puntos de tensión que condensan el paso y que se abren hacia futuros posibles. La institucionalización de ese derecho genera la confianza. Ni los estudiantes ni los profesores podrán tener confianza si no se respeta el derecho al crecimiento intelectual, social o personal. Este derecho opera en el nivel individual.

b) Derecho a ser incluido. El derecho a ser incluido puede requerir el derecho a ser separado, a ser autónomo. Este derecho es la condición comunitas y tiene, obviamente, un carácter social.

c) Derecho a la participación. Este derecho permite intervenir activamente en la construcción, mantenimiento y transformación del orden. La participación es la condición del discurso cívico y opera en el nivel político. (1995: 137).

Así entonces, formar en la labor educativa supone la integración ética, social, cívica y humana entre todo encuentro pedagógico. Quizá tal compromiso sea posible desde la construcción de una ciudadanía educada en forma activa, participativa, pensante y solidaria; por tanto, sensible, empática y humana. En este trazado, estaría dada una forma expandida para concebir la formación profesional docente a partir de

la teoría crítica, vinculada a una *ética solidaria* en el contexto de una democracia participativa.

Otra exigencia a la intelectualidad y al quehacer pedagógico formativo de todo enseñante, además, ineludible, se corresponde con el hecho de que tanto la información como la comunicación pasan a ser la plataforma idónea en la creación e invención de los nuevos conocimientos. Son retos impostergables en la formación profesional de todo docente hoy en día, los mismos pasan a ser los dispositivos clave en las nuevas competencias cognitivas, afectivas, sociales y éticas del hacer de la enseñanza. Dicho Hacer, deberá estar caracterizado por la invención creativa, la proactividad y la resistencia ante procesos dogmáticos, la coerción y la subordinación.

Para especificar, enunciamos alguno de los indicadores que integran la dinámica de cambios en la educación y los aprendizajes de hoy. A saber:

- Incorporación al vínculo en REDES
- Inteligencia distributiva
- ADAPTABILIDAD
 - Proceso flexible
 - Rotación de tareas y de grupos
 - Adquisición de competencias
- MEJORA CONTINUA
 - Aprendizaje permanente
 - Imaginario creador
 - Potencial de invención e intuición
- SENSIBILIDAD
- COOPERACIÓN
 - Participación activa emprendedora
 - Integración a condiciones éticas solidarias
 - Preparación ante la incertidumbre

Todas estas nuevas realidades integradas a la formación, la enseñanza y los nuevos modos de aprender requieren de proyectos, planes y programas orientados según políticas educativas integradas

Aliria Vilera G. *La labor educativa en la sociedad del siglo XXI: Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Enero-Diciembre. N° 10 (2005): 133-158.

a las necesidades institucionales, comunitarias, locales, regionales y nacionales. Pero eso, es algo que supone, a nuestro entender, una tarea inmediata en el interior de cada plantel educativo. Me refiero al desempeño laboral en nexos con políticas culturales que contribuyan al bienestar y la armonía en el trabajo. Darle contenidos corporativos a la cultura escolar cotidiana, entre ellos: el respeto, la solidaridad, la comprensión, la cooperación y la creación de espacios educativos con atmósfera de sensibilidad y espiritualidad hacia el sentir personal humano de cada actor educativo. La relación entre la fe y la razón, la sabiduría y las virtudes cívicas. Al respecto, la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, en su Artículo 3, propone como fines esenciales del Estado: “la defensa y el desarrollo de la persona y el respeto a su dignidad, el ejercicio democrático de la voluntad popular, la construcción de una sociedad justa y amante de la paz, la promoción de la prosperidad y el bienestar del pueblo y la garantía del cumplimiento de los deberes y derechos”⁵, y señala que la educación y el trabajo son derechos fundamentales y la vía expedita que permitirán el logro de dichos fines.

La complejidad de esta nueva dinámica participativa, determina la necesidad de que el pensamiento educativo actual sea reconfigurado por procesos de integración holística y relacional, que permitan dar lugar a una nueva relación formadora y educadora hacia la vida, lo contextual, lo incierto, la creatividad, la inteligencia emocional y el mundo de realidades posibles.

III. La ética con sentido expansivo

En las reflexiones que se corresponden con la ética, tomaremos, en principio, los aportes de la UNESCO a través del “Programa Internacional sobre la educación, la sensibilización del público y la formación para la viabilidad”. El programa en mención, establece que la esencia misma de la educación del futuro está contextualizada a partir de la visión teórica del “*Pensamiento Complejo*”, representada en los aportes de Edgar Morin. Desde la UNESCO se han expresado

las ideas del autor como principal contribución sobre la forma de reorientar la educación hacia el desarrollo sostenible, reto del siglo XXI.

Así pues, Edgar Morin (2000), presentó siete principios claves necesarios para la educación del futuro, a saber: 1) Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión; 2) Los principios de un conocimiento pertinente; 3) Enseñar la condición humana; 4) Enseñar la identidad terrenal; 5) Enfrentar las incertidumbres; 6) Enseñar la comprensión; 7) La ética del género humano. En el caso específico de la preocupación hacia la ética y lo ético, se trata de revivir el sentido de pertinencia social de la especie humana. El autor en mención refiere para ello lo que denomina la ANTROPO-ÉTICA. ¿Qué es?

“La antro-po-ética supone la decisión consciente y clara:

- De asumir la humana condición individuo-sociedad (complejidad de nuestra era).
- De lograr la humanidad en nosotros mismos.
- De asumir el destino humano en sus antinomias y en su plenitud.

La misión antropológica del milenio:

- Trabajar para la humanización de la humanidad.
- Obedecer la vida – guiar la vida.
- Lograr la unidad planetaria en la diversidad.
- Respetar en el otro, tanto la diferencia como la identidad consigo mismo.
- Desarrollar la ética: de la solidaridad, de la comprensión y del género humano” (p. 114).

Según entendemos, lo que Morin propone al ámbito educativo con esta visión *antro-po-ética* es la comprensión hacia los nuevos significados, signos y sentidos que hay que reconfigurar en la vida actual. Implican una nueva cultura de aprendizaje; pero, también, involucran una defensa de la vida democrática inspirada en el bienestar del ser humano. Una ética consciente y partícipe de la autonomía responsable y del respeto a los derechos humanos, son escenarios de complejidad.

A partir de la visión antro-po-ética, todo docente, todo formador, debe estar integrado al conocimiento que enseña. Reflexionar sobre un conjunto de saberes que están presentes en toda labor educativa (práctica pedagógica). ¿A qué saberes me refiero? A los siguientes: a los contenidos programáticos de las asignaturas que enseñamos, a los saberes de la cultura escolar (rituales, normas, regulaciones, currículo oculto), a los saberes de los estudiantes (historias personales, familiar, afectiva, escolarizada, grupal de calle), a los del sentido común (la lógica racional popular), a los saberes de la cultura política societal y a los saberes del contexto de cambios (el ritmo acelerado de vida sociocultural de hoy). Estos saberes son partes constitutivas y constituyentes en todo objeto del saber pedagógico, por ende, de la práctica pedagógica (Martínez-Boom, 1993).

Por eso, insistimos, que el ser profesional del docente debe involucrarse con la intelectualidad, con esos nuevos ambientes de acción cognitiva y de aprendibilidad, pero, desde un ejercicio de la reflexión en cuanto al modo, uso, utilidad social, accesibilidad e intencionalidad definida con respecto al conocimiento a enseñar; de allí la postura ética expansiva. Se trata de problematizar e interrogar la propia enseñanza en cuanto a los contenidos académicos: qué se enseña, cómo, para qué y por qué. Es decir, el contenido, sentido y propósito no es algo dado ingenuamente por la cultura escolar, por eso, el docente tiene el deber ético de indagar, embatir, interpelar y ubicar los tipos de procesos pedagógicos que quiere activar, así como tener claro el nivel de desempeño del aprendiz. De hecho, respetar los derechos individuales dentro de los procesos de socialización multirreferenciales en los cuales cada quien se desenvuelve e interactúa, pasa por la propia reflexión de quiénes somos y desde dónde construimos nuestra subjetividad personal, profesional y humana. Entonces, los fundamentos que respalden nuestra concepción ética deberán estar implicados en el sentido de preservar el valor del otro, en el entendido de que todas y cada una de las personas miembros de una sociedad determinada, tienen la libertad de elegir y decidir según

sus preferencias y convicciones particulares, pero, esa autonomía está comprometida con el respeto a la autonomía del otro. En tal caso, el sentido ético implica una exigencia de comprensión.

Al respecto, Morin, indica:

Recordemos que ninguna técnica de comunicación, del teléfono a Internet, aporta por sí misma la comprensión. La comprensión no puede digitarse. Educar para comprender las matemáticas o cualquier disciplina es una cosa, educar para la comprensión humana es otra; ahí se encuentra justamente la misión espiritual de la educación: enseñar la comprensión entre las personas como condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad. (Ob. Cit. p. 99).

El profesional docente debe situar los campos conceptuales y tendencias teóricas en situaciones de comprensión, tanto cognitivas como humanas. Es decir, situarse en los campos de interrogación e indagación constante. Significa ello, partir desde los múltiples espacios sociales, culturales y humanos que se interceptan y, a su vez, activan procesos formativos en la enseñanza, en los aprendizajes, en la dinámica educativa toda, en los cupos estudiantiles, en la acreditación institucional y en las lógicas de construcción del conocimiento. Ejemplo de ello: estar informado de las reformas curriculares que mueven los cambios de la educación de hoy.

En todo caso, la formación profesional desde la intelectualidad pasa a ser un dispositivo para generar cambios y, por supuesto, crea nuevas configuraciones éticas y valorativas del hacer pedagógico. Se debe romper con la idea de que los docentes sólo somos “*dadores de clase*” o “*administradores de un currículo*”. Se requiere rescatar el valor social de la profesión, por eso insisto en rescatar la intelectualidad del hacer enseñante. Esta situación nos reta hacia nuevas perspectivas analíticas de los contenidos disciplinares por enseñar, sin obviar el entramado de relaciones de poder y de saber que se conjugan en la racionalidad escolar. Sobre todo, la intelectualidad ejercitada y formada permanentemente permitirá madurar los niveles de

Aliria Vilera G. *La labor educativa en la sociedad del siglo XXI: Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Enero-Diciembre. Nº 10 (2005): 133-158.

indagación, de reflexión acuciosa, de preguntas acerca de los problemas de configuración de conocimientos, las lógicas internas de construcción de significados hacia la educación y las categorías conceptuales. Pienso, con entusiasmo, que todo docente debe transitar por tales inquietudes formativas e intelectuales, con la finalidad de ver más allá de sus propias certezas, rutinas y saberes (Vilera, 1999).

Se trata de no perder de vista los nexos entre los procesos pedagógicos y los ámbitos sociales, políticos, ideológicos, simbólicos y culturales; por tanto, todo ello pasa por las preguntas a la ética y lo ético para pensar la complejidad implícita en la formación y en la constitución de los sujetos pedagógicos (docentes y estudiantes), al mismo tiempo, pensar en la constitución de lo que significa formarse con prácticas de ciudadanía educada, responsable, participativa y democrática.

En el desempeño profesional como enseñantes no podemos seguir asumiendo lo ético como algo abstracto, universal y exterior a la condición humana. Por el contrario, en todas las sociedades del presente, las personas experimentamos formas de vida y de relaciones sociales que narran un presente histórico signado por la multiplicidad. Eso quiere decir que hay una ruptura con los condicionamientos éticos del “deber ser” tradicionales, encadenados a nociones morales centradas en las buenas costumbres que uniformaban las identidades.

El tiempo actual nos reta y desafía incesantemente. Es un tiempo móvil, plural y paradójico para el cual no estábamos los adultos de hoy preparados; caso contrario, los niños, las niñas y las jóvenes generaciones que sí son parte de ese nuevo mundo (Herlinghaus y Walter, 1999).

De hecho, quienes asumimos funciones de enseñanza, debemos darnos cuenta de cuáles han sido nuestras concepciones éticas personales, de seguro las mismas han estado ancladas en una forma de racionalidad totalizadora, proyectada al futuro y al deber ser de nuestra condición existencial (razón conciencia kantiana). Esas concepciones arraigadas nos impiden ver, aceptar e integrarnos a este nuevo mundo globalizado, diversificado e incierto, son realidades de

vida sin destino programado. Por ello, pienso que nuestra ética escolar luce desfasada ante las nuevas generaciones, es decir, ante nuestros estudiantes. Parafraseando a Finkielkraut (1994), ellos, tienen la energía y el vitalismo de la sociedad post industrial, sociedad posmoderna, efímera, sin orden, con otros valores, otras lógicas de encuentro social y, por supuesto, presentan otras éticas. Afirma Denis Santana que: “Hacer la ética más ‘interesante’ y la moral menos santa es una de las tareas que el docente tendría que proponerse en estos tiempos, cuando la ética constituye el centro de todas las quejas y, a la vez, de todas las esperanzas transformadoras de la humanidad- (2000: 112).

De allí, que hoy surja como reto para la educación la visión transversal de los ejes rescatando el ser, el hacer, el deber ser y el convivir; pero, desde procesos integrados, holísticos y cambiantes. Eso hay que saberlo interpretar en la práctica del aula, en la enseñanza, en el desarrollo de los contenidos académicos de las asignaturas.

Las razones paradójicas de la actual existencia social, exigen al docente que comprenda los significados de la construcción del conocimiento contextualizado en su hacer inmediato; pero, a su vez, le exigen que desaprenda y desconstruya su propio saber, en tanto proceso de resignificación de la experiencia laboral, la vivencia y la perenne construcción del conocimiento en la indagación, teoría y praxis. No obstante, todo ello, además, supone atender las visiones históricas de los procesos pedagógicos, a cuyo través se entronca la propia conciencia política en la capacidad de pensar y repensar la profesión docente, transformándose a sí misma dentro de configuraciones éticas inherentes a su dinámica de experiencias cotidianas con el entorno social, con el contexto y con la vida misma (Vattimo, 1996; Baudrillard, 1994). Estar dispuesto a la deconstrucción significa que se pueda entender como la “capacidad de leer y escribir desde las huellas de la propia experiencia para reconocer las marcas que permanecen, los espacios que constituyen el texto social y las capacidades para establecer rupturas con los

Aliria Vilera G. *La labor educativa en la sociedad del siglo XXI: Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Enero-Diciembre. Nº 10 (2005): 133-158.

contextos (personales, sociales, culturales, institucionales, etc.)” (López Jiménez, 2001: 25).

Precisamente, esas condiciones requieren de una labor educativa y pedagógica que contribuya con la formación de nuevas actuaciones éticas que despierten estados cognitivos de conciencia y de autonomía reflexiva y pensante en los estudiantes; la práctica de una nueva *pedagogía de la disidencia*, vale decir, con procesos formativos cuyos contenidos discursivos aporten virtudes cívicas soberanas en quienes estudian, formar seres humanos sociales conscientes de la relación con otros, iguales o diferentes, respetuosos en el trato social e intersubjetivo dentro de la cultura escolar.

A partir del rol de enseñantes, los educadores y las educadoras, tenemos un reto innegable cual es tomar conciencia del sentido y de los significados éticos que movemos con nuestras acciones, con lo que decimos y con lo que hacemos: tomar conciencia de la totalidad de inter-relaciones dinámicas dentro de los contextos educativos donde estamos implicados, pero, también, de los propios contextos de vida del entorno social, cultural y humano. Esto es, sentido ético autónomo.

El reto pasa por el hecho de integrarnos a las discontinuidades, a las complejidades socioculturales, a los problemas sociales de exclusión, desigualdades y tramas de relaciones de saber y de poder. Diría Foucault, el *régimen de verdad* que se instaura en la gobernabilidad institucional; entre ellas, la institución escolar.

Así tenemos que el mundo externo a nosotros, esas realidades circundantes, cambian, se modifican, quedan sin límites. Entonces, el mundo interior individual, personal y profesional, también se debe revitalizar por la dinámica del cambio.

Ese es otro reto, la comprensión como educadores acerca de lo que somos, interpretar la vida presente, la historia presente que nos es propia a todos nosotros, educadores y educadoras; interpretar el contexto inmediato, las preguntas y reflexiones que, obligatoriamente, surgen en el trato escolar cotidiano con nuestros estudiantes, niños y

adolescentes. Ellos son nuestro principal reto para despertar ante los cambios que la sociedad del siglo XXI nos presenta.

Pues bien, ¿qué se nos exige? Entre otras cosas, creo que se nos exige ubicar las realidades circundantes, inexistentes hoy, de esas leyes morales universales. De hecho, la utopía actual no está orientada hacia el progreso, ni hacia verdades absolutas, por el contrario, la utopía de hoy está orientada hacia la presencialidad, hacia verdades relativas. Por eso, la visión moral de la sociedad tecnológica e hiperinformada es una “*moral permisiva*”, tolerante, controvertida. Está caracterizada por un clima sociocultural de mayor libertad personal. Sólo interesa que dicha libertad no coarte, ni limite la libertad del otro.

Pensamos que la utopía actual debe ser expansiva, construye y reconstruye pensamientos, posibilidades, opciones y vías alternativas. ¿desde dónde? Desde la comprensión de lo ligero, de la liviandad de ser espiritual, de la recuperación del cuerpo por la sensibilidad, la empatía con y desde el otro, desde la afectividad. Pero, también, movida por luchas y resistencias de acción cívica a efectos de atender con compromisos intelectuales los problemas sociales relativos a la pobreza, las desventajas, la violencia, el desempleo, la deserción escolar, el bajo rendimiento estudiantil y el embarazo precoz, entre otros.

Otro aporte interesante en la discusión acerca de la ética en la sociedad emergente, se encuentra en los trabajos de Michel Maffesoli (1990; 1994). Entre sus contribuciones deja ver la importancia de comprender que todo conjunto social entraña un fuerte componente de sentimientos vividos en común y, son estos, los que suscitan esa investigación de una “*moralidad diferente*” que, en su texto *El tiempo de las tribus* (1990), prefiere llamar *experiencia ética*.

Lo que expone Maffesoli, consiste en la comprensión del nexo entre la ética comunitaria y la solidaridad como sensibilidad común de las sociedades de hoy. Es decir, opera un lazo de unión que favorece un *ethos cultural* centrado en lo que el autor llama la *Proximidad*,

atendiendo a una especie de presencia de *aura* específica con movimiento de feed-back salido del cuerpo social y, a su vez, lo determina; asimismo, señala que: “la sensibilidad colectiva salida de la forma estética desemboca en una relación ética” (p. 46).

En este sentido, lo ético en Maffesoli, es recuperar la idea de vitalismo, la apuesta por la vida, expresión de sensibilidad colectiva, de sentimientos colectivos y emociones del día a día; es decir, expresión del querer vivir social. Se postula el aspecto sensible, la comunicación, la emoción colectiva y, siendo así, será más relativa, dependerá totalmente de los grupos (o tribus) que estructura en cuanto tales; consistirá en una *ética* que viene de abajo. Esto es lo que constituye para Maffesoli la *lógica del estar juntos*, al no ser ya la divinidad una entidad tipificada y unificada, se disuelve en el conjunto colectivo para convertirse en el “divino social”. Así, indica el autor, “cuando el mundo vuelve a sí mismo, es entonces cuando se acentúa lo que me une al otro; lo que se puede llamar la reunión” (p.49).

Por tanto, se destaca la ética como ligazón colectiva que deviene en una estética del sentir juntos. Una *ética estética* que, según el autor, resalta la condición social implícita en las relaciones sociales de interacción permanente que está presente en el acontecer actual movilizado, trastocado y múltiple.

En el campo de la educación, se trata, a nuestro juicio, de un replanteamiento del ser profesional docente sensibilizado en esa lógica del *estar juntos*, son responsabilidades sociales y democráticas inmediatas: la escuela, los estudiantes, la comunidad. Eso es también ética profesional. Entonces, todo docente debe apropiarse e integrarse con esas nuevas modalidades de existencia social y humana que están implicadas hoy en día en la condición ética–estética que rige la socialidad emergente.

Las configuraciones éticas en la práctica pedagógica:

¿Qué Implican?

- Autonomía, voluntad, decisión y convivencia.
- Aceptación a la sociedad abierta y plural. Respeto a los derechos humanos.

- Vínculos con el contexto sociopolítico, económico, cultural, simbólico e ideológico.
- Dinamismo, lenguaje de posibilidad, alternativas, otras realidades.
- Convivencia, ciudadanía, civismo, democracia activa participativa, reflexiva, pensante, argumentativa, valorativa, construcción de la paz.
- Valores con pertinencia social, virtudes cívicas, espiritualidad.
- Sensibilidad, afectividad, emocionalidad.
- Educación permanente, formación integral, cultura emprendedora.
- Comprensión hacia los procesos complejos: globalización, planetarización vs fragmentación, localismo.
- Trascendencia, cambios, mutaciones, permeabilidad, coherencia, complejidad de vida humana.

Pues bien, nos surgen Interrogantes: ¿Existe una ÉTICA o por el contrario configuraciones éticas? ¿Qué implica la ética y lo ético en la docencia? ¿Cómo llenar de contenidos al sentido ético profesional? ¿Es la ética y lo ético una construcción social cultural? ¿Ética y profesión son indisolubles? En las prácticas pedagógicas: ¿Se asocia lo ético a la formación de virtudes cívicas, políticas y democráticas? y... ¿ Cuáles son los fundamentos de la ética en sociedades fragmentadas y multiculturales? ¿Cómo conjugar diversidad con ética? ¿Cuáles son los valores éticos de las nuevas generaciones de niños y jóvenes?

Por supuesto, no hay respuestas únicas. De allí, que vivimos hoy una confrontación perenne entre la ética del sí mismo y las éticas de acción sociocultural y valorativa, todas ellas movilizadas por la incertidumbre creativa.

Estas situaciones son retos para la búsqueda incesante de una *sabiduría del bienestar y del buen vivir*; pero, con nuevos referentes de civilización cultural. La ética siempre nos confronta con lo

intelectual y la emoción; es controversial, dialéctica, relacional, pero, por sobre todo, humana.

Sin embargo, no hay punto de llegada con respecto a los planteamientos éticos y la ética para lo educativo pedagógico. Lo que sí hay son retos y desafíos que debemos atender los educadores y las educadoras a partir de movimientos pedagógicos que impliquen desarrollo intelectual, rescate por la dignidad y la eticidad del ser profesional docente. Se trata de nuevos compromisos y de responsabilidades sociales que nos presentan nuevos horizontes de esperanza para revitalizar nuestra condición profesional, individual y colectiva, ante la sociedad que hoy clama por una permanente construcción cívica democrática. La invitación, por tanto, está hecha desde el aquí y el ahora en la fuerza y la energía que potencialmente habita y vitaliza a las nuevas generaciones de niños y jóvenes. Son ellos nuestro deber profesional y ético.

IV. Algunas orientaciones a la Docencia

Finalmente, algunas propuestas o sugerencias a la Docencia en el hacer de la labor educativa:

1.- Asumir un nuevo marco de integración, organización, cooperación y pertenencia Institucional:

- Los ambientes cotidianos orientados por el sentido de responsabilidad social sobre la base de la comunicación oportuna y asertiva, el sentido de acompañamiento laboral desde la sensibilidad humana y la motivación interna de querer aportar con sentido de solucionar. Pero ¿qué se necesita?

Entre otras cosas:

- Crear entre todos un nuevo contexto caracterizado por una demanda ética solidaria, empática, entusiasta y con calidad de vida laboral.

- Un imperativo constante de aceptar los cambios para facilitar nuevos escenarios de acción, de responsabilidad, de compartir, por

supuesto, orientando nuestros esfuerzos a la construcción de una cultura escolar de armonía y de paz.

- Una exigencia interna entre todos los actores educativos a favor de políticas de gestión con proyectos, planes y programaciones organizadas, rotando comisiones de trabajo y dando fortaleza al sentido de Educar y Formar nuevas generaciones con capacidad crítica y reflexiva para el desarrollo de valores culturales, sociales, humanos y éticos, además de los científico-técnicos, artísticos y académicos.

2.- *Los retos de hoy se orientan en cuatro dimensiones:*

- La constitución de lo ético humano desde la sensibilidad, la racionalidad pensante emotiva y la espiritualidad. Sentido de humanización de la persona, la vida social y cultural.

- La construcción democrática activa participativa a partir del lugar desde donde cada quien vive, comparte, habita, se responsabiliza (por lo que dice, hace y se compromete).

- Lograr la integración hacia el sentido de vida planetaria estando conscientes de la *diversidad*.

- Respetar en el otro, tanto la diferencia como la identidad consigo mismo. Significa ello, desarrollar la comprensión del género humano.

3.- *Actitud pedagógica reflexiva a partir de lo siguiente:*

- Establecer coherencia y pertinencia entre lo que se enseña, el porqué y el para qué, en la dinámica cotidiana de la práctica pedagógica.

- Valorar a los otros como personas, significa coherencia ética profesional y personal humana.

- Preocuparse por formar sentido valorativo en el estudiante, darle contenidos éticos a los intercambios pedagógicos y humanos que se establecen de manera cotidiana en la vida escolar.

- Preguntarse reflexivamente ¿Cuál es el significado de la labor social que se cumple? Esta inquietud se inscribe en el marco

ético personal con respecto al sentido de la profesión docente. Sobre todo, porque debemos entender que los valores (sociales, culturales, políticos, económicos, personales, profesionales) no son estáticos e inmutables; los mismos, cambian según que la persona en su desempeño laboral acumule experiencia, sensiblemente sentida.

- Recordarnos por qué elegimos ser docentes, ser educadores, ser enseñantes. Significa ello, no quedarnos en el cómo y el qué enseñar, sino en el porqué, el para qué de lo que hacemos, el tipo de responsabilidad social en la cual nos involucramos, los cambios y transformaciones que aportamos en la lucha incesante por consolidar procesos democráticos, con equidad y justicia social.

- Ofrecer formas dinámicas del hacer pedagógico a propósito de la diversidad cultural de hoy. Aplicar diferentes estrategias de construcción del conocimiento ético desde diversas realidades y entornos socioculturales, dándoles así, voz a los estudiantes.

- Crear un marco de aprendizajes que se apoyen en diferentes referentes culturales, los mismos parten de exposiciones acerca de la vivencia de los estudiantes, a efectos de desarrollar el respeto por la autonomía y la gestión responsable de los mismos en cuanto a sus propios actos y toma de decisiones.

- Tratar los contenidos académicos y la construcción de los conocimientos, tanto teóricos como prácticos, como algo problemático y sujeto a indagación, vinculados a las realidades del entorno social venezolano.

- Estar interrogando los procesos democráticos que mueven la cultura escolar, pero también, los vínculos democráticos y valores cívicos con el entorno. Eso es posible, si partimos de la manera particular como cada uno de nosotros se relaciona con las otras personas dentro de ese entorno que habitamos en el día a día.

- Integrarse a una labor cooperativa hacia el sentido de educar y de enseñar que nos permita orientar a los estudiantes para motivarlos

en su pertenencia social hacia la institución escolar y hacia su vida personal. Mantener a la mayor parte de nuestros estudiantes integrados a la vida escolar, no sólo como aprendizaje de saberes disciplinares, sino, al mismo tiempo, incrementando valores personales de alta estima para su formación integral, interesados por su familia, amigos, cultura y sociedad en general.

Notas:

- ¹ “El reto que actualmente enfrenta la educación formal es la configuración social de nuevos saberes. Lo que hoy tiene valor, desde el punto de vista del conocimiento, ya no es lo que hasta el momento se había enseñado en la escuela. Lo que hoy importa para desempeñarse exitosamente en la sociedad tiene que ver con la pregunta ¿Qué hay que saber hoy?.. Las actuales formas de aprender están mediatizadas por un nuevo tipo de lenguaje, cada vez menos dependiente de nuestra subjetividad y cada vez más controlado por el lenguaje de las máquinas. Pero la lógica de estos lenguajes también condiciona el tipo de conocimientos producidos actualmente, dado que las Ciencias establecen sus prioridades en función de su posibilidad de ser leídas y traducidas a ciertos códigos preestablecidos por los sistemas de información” (Álvarez Gallego, 1998: 6).
- ² Willern, ASSIES; Marco A. CALDERÓN y Ton, SALMAN. (2002). “*Ciudadanía, cultura política y reforma del Estado en América Latina*”. Biblioteca de Ideas. Colección de Documentos. Instituto Internacional de Gobernabilidad. Disponible en: <http://iigov.org>
- ³ ALCALDE, J.(2001), argumenta: “pese a su aparente unidad cultural, después de quinientos años, desde Chile hasta México, la América Latina es un continente con densos sectores de la población socialmente desarraigados, que culturalmente, ni son indios ni de tradición europea, con profundos problemas de lenguaje, analfabetismo, desnutrición, ausencia de inserción social y con economía de subsistencia. Esta situación arrojaría luz sobre el porqué de Chiapas, o de los inacabables conflictos de América Central, Sendero Luminoso o la violencia colombiana. Junto con el movimiento independentista advino el Liberalismo europeo, y el norteamericano. A partir de entonces, ese orden liberal ha

Aliria Vilera G. *La labor educativa en la sociedad del siglo XXI: Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Enero-Diciembre. Nº 10 (2005): 133-158.

sido la propuesta presentada a nuestras sociedades por las élites dominantes” (p. 28).

- ⁴ El marco interpretativo donde se sitúa la perspectiva de “reestructuración” hacia el ámbito educativo y el pedagógico, se concibe desde una visión ética-valorativa sustentada en el *desempeño* y la *integración*, quedando, además, estructurados en una lógica con indicadores de “*competencias mínimas*”.

Circulan así modelos de desarrollo centrados en la economía y la técnica, de modo que, los ejes de acción son determinados bajo procesos de autogestión y participación local autónoma, conformando elementos de diferenciación ante los criterios de *cualificación* que demandan los ajustes de inversión desde el capital económico, ello con el fin de medir el “éxito educativo” entre las escuelas. VILERA, A. (2001). *Educación, política cultural y diversidad*. Tesis Doctoral. UCV. Caracas, p. 278.

- ⁵ Constitución de la Republica Bolivariana de Venezuela (1999).

Referencias

- ALCALDE, J. (2001). “*La Universidad necesaria*”. En: LÓPEZ MEDINA, Edgar. **Una visión de transformación universitaria**. ULA. San Cristóbal. Estado Táchira. Venezuela: Ediciones de la Universidad de Los Andes, pp. 27-30.
- ÁLVAREZ-GALLEGO, A. (1998). “*Un espacio para pensar los sujetos, los escenarios y los saberes de la educación contemporánea*”. En **PRE-TEXTOS PEDAGÓGICOS**, No. 4. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Grupo Editorial EDUCAR, pp. 4-7.
- BAUDRILLARD, J. (1994). **La ilusión del fin**. Barcelona. Anagrama.
- BERNSTEIN, B. (1990). **La estructura del discurso pedagógico**. España. Gedisa.
- BRUNNER, J. (1999). “*Tradicionalismo y modernidad en la cultura latinoamericana*”. En: HERLINGHAUS y Walter: **Posmodernidad en la periferia. Enfoques latinoamericanos de la nueva cultura**. Berlín: Editorial, Langer Verlag, pp. 48-82
- CASTELLANOS, M. E. (2001). “*Introducción*”. En **Políticas y estrategias para el desarrollo de la Educación Superior en Venezuela. 2000-2006**. Caracas: Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Diciembre.

- CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA. (1999).
- ESTÉ, A. (1992). “*Dignidad, eticidad, subjetividad como propósito de la actividad educativa*”. En **Apuntes filosóficos**. Nº 1. UCV: Caracas. p.149-163.
- FINKIELKRAUT, F. (1994). **La derrota del pensamiento**. España. Anagrama.
- FOLLARI, R. (2004). “*En torno a Michel Maffesoli: Afirmaciones y preguntas*”. En Lanz (Editor). **Posmodernidades**. Caracas: Fondo de Cultura Económica, pp. 1-29.
- FOUCAULT, M. (1988). “*¿Qué es la madurez?*”. Citado en TAMAYO Valencia y Martínez B. (1992). **Ética y Educación**. Magisterio. Bogotá. Colombia. p.14.
- _____. (1992). **Vigilar y castigar**. Madrid: Siglo Veintiuno Editores
- GIROUX, Henry. (1997). Los profesores como intelectuales. España: Paidós.
- GUZMÁN de MOYA, ELSA. (1999). **Análisis teórico de la práctica profesional en el contexto de los sistemas discursivos de formación docente**. Maturín, Venezuela. Litografía Litooriente.
- HERLINGHAUS y WALTER. (1999). **Posmodernidad en la periferia. Enfoques latinoamericanos de la nueva cultura**. Berlín: Editorial, Langer Verlag.
- LOPEZ JIMÉNEZ, N. (2001). **La de-construcción curricular. Línea de Investigación Currículum**. Colombia: Cooperativa Lección Seminarium Magisterio
- MAFFESOLI, M. (1990). **El tiempo de las tribus. (El declive del individualismo en las sociedades de masas)**. ICARIA. Barcelona. España.
- MARTÍNEZ-BOOM, A. (1993). “*Educación y Pedagogía: Un Desplazamiento en el Análisis Histórico*”. En **Revista Enfoques Pedagógicos**. Santa fe de Bogotá- Colombia: Colegio CAFAM, pp.31-39.
- _____. (1994). “*La Socialidad en la Posmodernidad*”. Artículo en Vattimo, **En torno a la Posmodernidad**. ANTHROPOS. p.103.
- MORIN, E. (2000). **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**. Caracas, CIPOST-UCV-IECSAI-UNESCO.
- SANTANA, D. (2000). **Ética y Docencia**. Serie Azul. Universidad Pedagógica Libertador. Caracas: FEDUPEL.
- SANTOS GUERRA, M. (1995). “*Democracia escolar o el problema de la nieve frita*”. En: **Volver a pensar la Educación, Vol I**. Madrid: Fundación Paideia, pp. 128-141.

Aliria Vilera G. *La labor educativa en la sociedad del siglo XXI: Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Enero-Diciembre. Nº 10 (2005): 133-158.

VATTIMO, G. (1992). **En torno a la posmodernidad**. Barcelona. Anthropos.

VILERA, A. (1999). **Docencia y ser profesional docente: más allá de regulaciones curriculares**. Memorias del I Encuentro de Egresados de la Carrera de Educación Básica Integral. ULA Táchira. San Cristóbal: Ediciones del Vicerrectorado, pp. 5-22.

_____. (2001). **Educación, política cultural y diversidad**. Tesis Doctoral - Mención Honorífica. UCV- Caracas, p.278.