

▶ La escuela desde adentro.

Aportes desde la teoría y la investigación, que brindan insumos a la formación de los docentes

El papel de la teoría como sustento del quehacer educativo: aportes de categorías y autores desde la Pedagogía, la Psicología y la Sociología, que contribuyen a una mejor comprensión de temáticas por parte de los docentes

Los valores no se perdieron... cambiaron

Lilián Berardi | Selva García Montejó | Maestras. Mag. en Sociología. Docentes de Sociología y Sociología de la Educación.

Mercedes López | Maestra. Profesora de Ciencias de la Educación.

Mónica Suárez | Maestra Inspectora de Escuelas de Práctica. Profesora de Pedagogía.

Integrantes del Equipo de Formación Docente de la Revista *QUEHACER EDUCATIVO*, responsables de la organización, coordinación e introducción del presente artículo.

Introducción

Si bien no se desconoce la existencia de diversos enfoques sobre el tema “Valores”, en este artículo se pretendió solo presentar una posible lectura desde lo pedagógico, lo psicológico y lo sociológico. El concepto ha tenido o despertado siempre connotaciones éticas, morales y sociales, ha involucrado tanto a sujetos individuales como a sujetos colectivos.

Si el sujeto es un ser social, los valores no pueden tener otra naturaleza que no sea la social, y este a la vez se convierte en el espacio o lugar en el que se legitiman.

En el proceso de socialización, el sujeto internaliza valores y normas que la sociedad le impone, los integra a su subjetividad. Si bien esto ocurre a lo largo de toda la vida, se desarrolla con intensidad en un marco pedagógico en el que al individuo se le imprimen normas y valores junto al conocimiento. La Psicología ha atendido, explicado e interpretado la ocurrencia de este proceso. Ambas disciplinas custodian la conformación de aprendizaje y subjetividad, lo que a la vez se desarrolla en un entorno social, marco mayor, analizado por la Sociología.

Los tres campos del conocimiento coinciden en la importancia de los valores para la constitución de los sujetos; en ellos se sintetiza la conformación de la conciencia individual y colectiva, y se visualiza además la multidimensionalidad del concepto.

Una mirada desde la Pedagogía

María Cándida Millán | Maestra Directora de Escuela de Práctica. Profesora de Pedagogía.

Mónica Suárez Alvez | Maestra Inspectora de Escuelas de Práctica. Profesora de Pedagogía.

«Los retos actuales están golpeando duramente la esencia misma de la idea de educación [...] Aún debemos aprender el arte de vivir en un mundo sobresaturado de información. Y también debemos aprender el aún más difícil arte de preparar a las próximas generaciones para vivir en semejante mundo.»

Bauman (2007:27 y 46)

Esto solo será posible si como educadores y educadoras, al decir de Paulo Freire, nos preguntamos: ¿cuál es nuestra concepción del hombre y de la mujer?, cuestión central en la Pedagogía dada por la necesidad de definir ontológicamente a los sujetos de la educación y la sociedad en la que se quiere vivir, *preocupación ética*. Se deberá además relacionar a la educación con la apropiación, legitimación y distribución del poder en esa sociedad, *preocupación política*. Para ello habrá que elaborar un pensamiento que rompa con el *statu quo*, lo supere y genere pensamiento crítico que ubique como central al conocimiento en el proceso de la praxis, *preocupación epistemológica* (Imbernón, 1999).

Es esta una necesidad que ha estado presente siempre y que tiene que ver con un objeto de estudio que se construye y se reconstruye permanentemente; donde la construcción del futuro debe ser pensada desde el presente y la utopía se convierta en la posibilidad de crear espacios nuevos y mundos posibles; donde este proceso de construcción sea también una construcción permanente del ser y del deber ser a partir de un proceso dialéctico de comprensión de lo humano en toda su plenitud.

La construcción del ser solamente es posible en el ámbito de lo público, entendido como lo común, lo de todos. Esta condición pública *«se ofrece espaciosa y espaciadora, en el libre espacio de desplazamientos y encuentros, en el que lo político de la educación se construye por la espaciosidad del ser-en-común de la libertad a la que puede dar lugar. Puede sostenerse que aquí radica la dimensión pública de la educación»* (Lacueva, 2009).

Dimensión pública que se hace carne en las relaciones en el grupo humano, en la conciencia de que “soy” cuando asumo que “el otro es”, como lo plantea Freire (2012). No se trata de relacionarse a partir de la simple unión de cuerpos, sino para construir relaciones emancipatorias, facilitando la construcción de lo público según la complejidad de nuestras sociedades, *«...debe ser pensado como heterogéneo, multisocial y multicultural»* (en Imbernón, 1999:163).

La escuela es entonces hoy el lugar de vigencia de lo público, espacio de formación política que exige el rescate del maestro y de la institución educativa como socialmente responsables de la producción, reproducción y circulación de cultura. Será necesario pues recuperar la función de orientar *«el accionar de las comunidades, no sólo desde el punto de vista académico sino desde su capacidad política en la generación de hechos y valores sociales que se constituyan como referentes éticos para la construcción de nuevas formas de convivencia social»* (Chaustre, 2007:106).

Así, la escuela es concebida como *«una forma de política cultural (...) en un intento de reescribir lo institucional a partir de la recuperación del sujeto como protagonista situado»*

(Imbernón, 1999), sujeto que deberá adquirir la capacidad de juzgar –tarea prioritaria de la escuela– aquellos hechos que afectan el bien común y que en su mayoría integran la memoria histórica de los pueblos, raíces que permiten trascender la visión unidireccional de los discursos hegemónicos fortaleciendo espacios de prácticas democráticas y pensamiento crítico, de manera de proveer al sujeto de conciencia de su papel como hacedor de su propia historia.

Esta toma de conciencia requiere participación –ser parte, tener parte y tomar parte– de todas las personas que intervienen en las prácticas educativas y que por ello han adquirido el derecho a participar «...en cuanto ejercicio de la voz, de tener voz, de intervenir, de decidir en ciertos niveles de poder, en cuanto a derecho de ciudadanía, se encuentra en relación directa, necesaria con la práctica educativa progresista» (Freire, 2001b:82).

Si hacemos de la práctica educativa un espacio fundamentalmente axiológico, de comprensión de lo humano, lograremos nuevas alternativas en nuestro quehacer pedagógico; «...una práctica crítica de la enseñanza requiere el desarrollo de una gran capacidad para reflexionar en y sobre la acción. No se trata de una reflexión episódica, sino de una postura del docente en formación. Por eso, es fundamental recuperar un tiempo y un espacio para tal motivo, de modo que el análisis de la práctica sea también parte del ejercicio profesional» (Anijovich y otras, 2009:51-52).

El maestro profesional se caracteriza por dominar diversos conocimientos relativos a métodos de enseñanza, a conocimientos que se enseñan, criterios para el análisis de situaciones, esquemas de percepción, planificación y evaluación; además del convencimiento de que los sujetos son educables, el respeto hacia el otro, el dominio de las emociones, la apertura a la colaboración y el compromiso profesional (Paquay y otros, 2008).

Este profesional, hoy más que nunca, necesita tomar conciencia del advenimiento de un nuevo paradigma organizado en torno a las tecnologías de la información y la comunicación; y entender, como lo plantea Brunner, «...que las nuevas tecnologías son “procesos para ser desarrollados” y no “herramientas para ser aplicadas”» (Brunner, 2009:9). En este contexto,

«...el aprendizaje está condenado a ser una búsqueda interminable de objetos siempre esquivos que, para colmo, tienen la desagradable y enloquecedora costumbre de evaporarse o perder su brillo en el momento en que se alcanzan» (Bauman, 2007:33), si esta “evaporación” responde a los grupos de poder dominador que crecen y se afianzan en la crisis, en la incertidumbre y en la fragmentación del conocimiento agravada, además, por la “retirada de la palabra” que plantea Cullen (2009).

Retirada a la que tendremos que resistir; pero para ello será necesario primero tomar conciencia de que: «El poder hace callar. Pero se muestra también en el ruido que produce. El poder hace hablar, incita a la lengua, produce lenguaje» (Larrosa, 2003:181).

Bibliografía

- ANJOVICH, Rebeca; CAPPELLETTI, Graciela; MORA, Silvia; SABELLI, María José (2009): *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Ed. Paidós. Colección Voces de la Educación.
- BAUMAN, Zygmunt (2007): *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- BRUNNER, José Joaquín (2000): “Educación: Escenarios de Futuro. Nuevas Tecnologías y Sociedad de la Información”. Serie Documentos N° 16. Santiago de Chile: PREAL. En línea: <http://www.preal.org/Archivos/Preal%20Publicaciones/PREAL%20Documentos/brunner16espa%C3%B1ol.pdf>
- CHAUSTRE AVENDAÑO, Álvaro (2007): “Educación, política y escuela desde Freire y las pedagogías críticas” en *Educación y Ciudad*, N° 12, pp. 99-114. En línea: <http://www.idep.edu.co/pdf/revista/Revista12.pdf>
- CULLEN, Carlos (2004): *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.
- CULLEN, Carlos (2009): *Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.
- FREIRE, Paulo (2001a): *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI editores.
- FREIRE, Paulo (2001b): *Política y libertad*. México: Siglo XXI editores.
- FREIRE, Paulo (2012): *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- IMBERNÓN, Francisco (coord.) (1999): *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Ed. Graó.
- LACUEVA, Aurora (2009): *El reto de la formación docente*. Caracas: Laboratorio Educativo.
- LARROSA, Jorge (2003): *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Ed. Laertes.
- PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne; PERRENOUD, Philippe (coords.) (2008): *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica. Colección Educación y Pedagogía.

Una mirada desde la Psicología

Adriana Naveiras | Maestra. Psicóloga.

Silvia Adano | Psicóloga.

Docentes del IFD de la Costa.

Construcción de sentidos desde los orígenes

Los seres humanos nacemos a la vida con un desarrollo incompleto si lo comparamos con el resto de los mamíferos, sin embargo dicha incompletud no es carencia de posibilidades. Nuestra constitución biológica y específicamente neurológica proporciona las bases sobre las cuales el sujeto se constituye en el intercambio social. Como afirma R. Kaës (1993), venimos al mundo por el cuerpo y por el grupo. Esta interacción no consiste en un mero intercambio de información, sino que el organismo es afectado por el ambiente y se transforma, y simultáneamente esto sucede con el ambiente y las demás personas con las que interactuamos. No hay humanidad en aislamiento originario, cada sujeto se constituye como tal desde los *otros diferentes* que nos aportan un sentido a nuestros actos, afectos, conductas. Las primeras asignaciones de sentido son impuestas, pues no hay aún un *Yo* que pueda reinterpretarlas y se constituyen en el modelo inicial de asignación de sentidos (Aulagnier, 1994). No conocemos el mundo, sino nuestro mundo interpretado. La familia y particularmente nuestros primeros cuidadores son los intermediarios o portavoces de las significaciones predominantes de la cultura en que nos tocó nacer, y de las específicas de los integrantes de la familia a la que pertenecemos y a través de las cuales somos filiadados a la misma. Los valores de los que somos portadores se han constituido entonces por este doble origen y encuentran en cada uno de nosotros una nueva formulación.

Desde las perspectivas socio y psicopedagógicas se propone un concepto de **valores** que dé cuenta tanto del proceso de constitución del sujeto como del marco social a partir del cual lo construye. M. C. Fierro y P. Carbajal (2003) definen los valores como «*preferencias referidas a modos de comportamiento deseables basados en usos y costumbres o en genéricos universales, que el sujeto va construyendo a lo largo de su desarrollo, a partir de la interacción social y que se expresan en última instancia, en sus decisiones y acciones*».

Estos procesos de asignación de sentidos en un marco axiológico nos acompañan toda la vida y hay momentos o circunstancias socioculturales especialmente propicias para su constitución, como pueden ser los vínculos primarios en la familia y los que se promueven institucionalmente en las instituciones educativas, religiosas, deportivas o los medios tecnológicos de información y comunicación.

Obstáculos a la transmisión

«El individuo lleva una existencia doble, en cuanto es fin para sí mismo y eslabón dentro de una cadena de la cual es tributario contra su voluntad, o al menos sin que medie ésta.»

Freud (1914)

Asignar sentidos en la vida cotidiana es un ejercicio permanente que va más allá de las circunstancias en que nos proponemos conscientemente transmitir o enseñar valores o de cuando pretendemos transmitir la necesidad de valorar.

Compartir valores es también hacer acuerdos de sentido. Los valores dan sentido a la normativa, a los códigos explícitos e implícitos que nos rigen. Sin embargo parece que en este siglo XXI no hay coincidencia en los códigos, o se carece de una normativa con sentido. Las normas se viven como limitantes y muy pocas veces como que son lo que nos cuida y protege. Más de una vez, en el vínculo con los estudiantes en las instituciones educativas nos encontramos con que el niño, el joven, no percibe que ha transgredido una norma o los adultos interpretamos que hubo transgresión donde el estudiante interpreta de otra manera. *«Todo parece indicar que pasamos de la era de los sentidos codificados a la era de la insensatez: ya no se sufre por imposición de sentido sino por su desvanecimiento.»* (Corea y Lewkowicz, 2004:60)

En este contexto de incertidumbre y temor frente a lo incierto, los adultos parecen renunciar a la transmisión.

«Educar a un niño siempre es saber sobre él y hacer algo que se sabe que necesita y va a necesitar en el futuro. Lo que cae en el pasaje de la infancia moderna a la contemporánea es la educación centrada en la transmisión de valores –incluso de los valores críticos y emancipadores–. Hoy no es posible transmitir valores porque las condiciones no son estables, no hay situaciones análogas que permitan la transferencia de valores de una situación a otra.» (Corea y Lewkowicz, 2004:56)

Renunciar al desafío de transmitir por las contradicciones internas y el temor a señalar caminos intransitables a las nuevas generaciones, nos enfrenta a la culpa por no cumplir con esa función de ‘eslabón’ o a los sentimientos depresivos de vacío y desesperanza.

El valor de la palabra en los actos de valoración

Los valores se producen culturalmente, si existen de alguna manera es en el universo del discurso. No vamos a discutir si su producción es exclusivamente subjetiva o si les corresponde algún origen objetivo, pero en cualquier caso forman parte de la vida de los sujetos y de sus prácticas en tanto pueden ser enunciados.

C. Vaz Ferreira (1910) distinguía cuestiones explicativas y normativas. Las primeras dan lugar a discusiones sobre cómo son las cosas o cómo ocurren los fenómenos.

En las cuestiones normativas se discute cómo debe obrarse, no hay soluciones perfectas, en todo caso se buscan soluciones acordes a ideales, se buscan ventajas y desventajas, y se decide, se eligen soluciones. La consideración de diferentes puntos de vista y la elección deliberada pueden adquirirse, según Piaget (1975), alrededor de los 9 años con el desarrollo en el niño de la posibilidad de descentrarse, con la disminución del egocentrismo. Al valorar se toman decisiones. Cada generación, cada persona, cada grupo humano valora y toma decisiones al valorar, pero las motivaciones no siempre son del todo conocidas y conscientes pues no es exclusivamente un proceso cognitivo.

«Y en realidad, para una experiencia subjetiva que está tramada en este sufrimiento por la superfluidad, por el barrido de sentido, en esta experiencia en que las palabras no significan porque no hay situación ni dispositivo al cual referirse, para esta experiencia el lenguaje, explicar o criticar algo no tiene ninguna eficacia, no tiene ningún sentido. (...) Pero no podemos suponer que la palabra por sí constituye, marca, deja una huella.» (Corea y Lewkowicz, 2004:67)

El valor de la palabra es construido en el vínculo intra e intergeneracional. Los valores se transmiten y construyen de modo personal, encarnados en el sujeto. La palabra, en cuanto a transmisión de valores, debe estar acompañada por el actuar. De nada sirve hablar de respeto, de solidaridad, de bondad si después se practica otra cosa, es decir, si desde la acción se construye otra significación. Los valores culturalmente dominantes pueden transmitirse intergeneracionalmente, con conocimiento de que los transmitimos o sin que se tome plena conciencia de que la transmisión se está produciendo. Pensemos desde algún ejemplo provocador. En este siglo XXI, ¿quién transmite la necesidad de consumir más allá de lo indispensable? O más bien, ¿quién no lo transmite? ¿Quién transmite que algunas vidas no valen nada y que son prescindibles porque no hay lugar para todos?

O, ¿quién no lo transmite? Paradojalmente, no siempre hay coincidencia entre los valores que pretendemos transmitir y los que efectivamente construimos en el intercambio social. Tenemos la responsabilidad de pensar sobre nuestros discursos al valorar. Habitualmente decimos que queremos enseñar a los jóvenes a que sean críticos, pero cuando de valores se trata tendemos a esperar sumisión. En el acto de valorar se pone en juego quiénes somos y qué capacidad de análisis tenemos sobre nosotros mismos.

La construcción del 'otro' nos constituye subjetivamente

¿Quiénes son los demás? ¿Qué vínculos fundan el encuentro con los otros diferentes a mí? ¿Son las demás personas 'semejantes' o 'competidores'? ¿Quién soy yo cuando estoy frente a otro?

Cada uno es y se constituye por el otro y con el otro, de manera que siendo todos diferentes también tenemos características semejantes. Los modelos identificatorios son elegidos inconscientemente, dependiendo del vínculo que se establece y propicia la identificación. En este sentido nadie puede autoproponeerse como modelo identificatorio, o al menos, no con éxito.

Construimos nuestra identidad dialógicamente y depende radicalmente de nuestras relaciones dialógicas con los demás. La construcción personal no puede estar al margen del desarrollo social; ambos deben entramarse e integrar el proceso de construcción de la subjetividad.

Las modalidades vinculares aprendidas desde los orígenes constituyen la propia subjetividad y condicionan las futuras modalidades vinculares. Las instituciones ingresan al sujeto a un universo de valores, construyen normas particulares y sistemas de referencia que operan como ley organizadora también de la vida física y de la mental y social de los individuos que las conforman (R. Kaës, 1989). La institución escolar como lugar obligado de encuentro con otros en la sociedad actual puede servir muchas veces para mostrar otras formas de vinculación.

Habitualmente, la crisis o los cambios de valores se asocian a una crisis o cambios de la institución familia. Ciertamente, a pesar de que la familia es la más antigua forma de organización humana y tal vez el ámbito social donde mayor fuerza tienen los valores, esto no significa que

no cambie y que sea una entidad siempre estática, idéntica a sí misma, dada de una vez y para siempre.

«Desde el fondo de su desamparo, la familia parece en condiciones de convertirse en un lugar de resistencia a la tribalización orgánica de la sociedad mundializada. Y sin duda logrará serlo, con la condición de que sepa mantener como un principio fundamental el equilibrio entre lo uno y lo múltiple que todo sujeto necesita para construir su identidad. La familia venidera deberá reinventarse una vez más.» (Roudinesco, 2002)

La familia se reinventa pero también las instituciones, las educativas y todas las otras, la sociedad en su conjunto se transforma, los valores son parte fundamental de esas transformaciones. Hay momentos históricos en los que los cambios son más notorios y cuestionarnos en cuanto que seres que valoramos, es también tomar decisiones sobre quiénes somos y qué sociedad queremos. ¿Podemos asumir este desafío confiados y sin miedo? La supuesta 'pérdida de valores' que a veces se lamenta, nos interpela sobre quiénes fuimos, quiénes somos...

Bibliografía

- AULAGNIER, Piera (1994): *Un intérprete en busca de sentido*. México: Siglo XXI editores.
- COREA, Cristina; LEWKOWICZ, Ignacio (2004): *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Ed. Paidós Educador.
- FIERRO, María Cecilia; CARBAJAL, Patricia (2003): *Mirar la práctica docente desde los valores*. Barcelona: Gedisa
- FREUD, Sigmund (1914): *Introducción del narcisismo*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- KAËS, René y otros (1989): *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- KAËS, René (1993): *El grupo y el sujeto del grupo. Elementos para una teoría psicoanalítica del grupo*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- PIAGET, Jean (1975): *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Ed. Morata.
- ROUDINESCO, Élisabeth (2007): *La familia en desorden*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- VAZ FERREIRA, Carlos (1910): *Lógica Viva*. Montevideo: Talleres Gráficos Barreiro y Ramos.

Una mirada desde la Sociología

Silvia Cedrés Lacava | Profesora. Egresada del IPA en Educación Cívica-Sociología-Derecho.
Profesora Efectiva Área Sociológica, CFE, IFD de San José.

«La sociedad presente sabe amar la sociedad de ayer y la de mañana, como la sociedad de ayer y la de hoy llevan en sus flancos. (...) Hay que amarla con sus miserias, pues como ella sostiene todo nuestro ser moral por todas nuestras fibras, sus miserias son también nuestras miserias, sus sufrimientos también nuestros sufrimientos. Es imposible que nos dejemos llevar contra ella por un arrebato violento sin que con el mismo golpe nos causemos heridas y nos desgarramos a nosotros mismos.»

Durkheim (2000:287)

Las sociedades actuales están experimentando cambios en la organización de sus instituciones, el propio Estado, la familia y las instituciones educativas, entre otras. El siglo XXI coloca al docente ante problemas escolares que son en definitiva problemas sociales más que meramente educativos. El docente está ante un escenario complejo, distorsionado; pareciera que su labor central ya no fuera enseñar.

Atento a expresiones de J. C. Tedesco (1995), la crisis de la educación ya no se presenta como un fenómeno de insatisfacción en el cumplimiento de demandas, sino como una expresión de la crisis del conjunto de instituciones: propias del mercado de trabajo, del sistema político, la familia y, en este marco, también del sistema de valores y creencias.

La profundidad de estos cambios nos obliga, como educadores, a replantearnos los fines de la educación, desde qué legado cultural y qué valores queremos transmitir, hasta qué concepción de hombre deseamos construir.

La mayor parte de las Reformas Educativas que se llevan adelante en países de América Latina plantean educar en valores en forma transversal, impulsando cambios tanto en los contenidos de los programas como en las orientaciones didácticas de los docentes.

Las instituciones educativas como organizaciones sociales poseedoras de sentido para sus miembros, donde estos construyen su propia subjetividad, deben facilitar las vías para que los estudiantes puedan captar la diversidad de estilos sociales y así hacer de sus hábitos cotidianos una experiencia posible.

«La tarea de las instituciones consiste en acumular sentido y ponerlo a disposición del individuo.» (Berger y Luckmann, 1997)

Ese sentido debe tener un punto de referencia, debe tener un peso significativo para el individuo; el mismo se construye de forma dialéctica entre aspectos objetivos y subjetivos del mundo social.

La tarea del educador no está solo en la transmisión de valores, sino en brindar oportunidades variadas de aprendizaje para que el alumno se apropie de los mismos a través de una acción comprometida y colaborativa entre todos los actores educativos.

“Tempora mutantur et nos mutamur in illis”, proverbio latino que nos dice: “los tiempos cambian y nosotros cambiamos con ellos...”, cierto que esta expresión no denota la verdadera carga que contiene, los cambios suponen reconstrucción; en este caso, evidente enfrentamiento de formas de vida, de valores, de deseos humanos, de intereses individuales o grupales. Pratt, en su *Diccionario de Sociología*

expresa que el valor: «...debe distinguirse de modo preciso de utilidad porque su realidad se encuentra en la mente humana, no en el objeto externo al mismo. El valor es de modo estricto, una cuestión de opinión» (Pratt, 2003). La definición nos permite decir que los valores son producto de lo humano, de sus concepciones y se ponen en práctica en el accionar de los individuos. Por ello no debemos hablar de que los valores se perdieron, sino referir a que cambiaron. Abordar el tema desde una perspectiva sociológica, usar la imaginación sociológica, como lo expresa C. Wright Mills:

«...es una cualidad mental que les ayude a usar la información y a desarrollar la razón para conseguir recapitulaciones lúcidas de lo que ocurre en el mundo y de lo que quizás está ocurriendo dentro de ellos. [...] La imaginación sociológica nos permite captar la historia y la biografía y la relación entre ambas dentro de la sociedad. Esa es su tarea y promesa.» (Wright, 1987:25-26)

Esta imaginación le brinda al individuo la capacidad de pensar sobre sus acciones y valores, e interpretarlos en un contexto más amplio que puede ir desde su realidad más inmediata, como su lugar en la familia, en las instituciones educativas, hasta los acontecimientos históricos, sociales y culturales más lejanos de su país o región. Se trata de la capacidad de pasar de las transformaciones más impersonales y remotas a las características más íntimas del yo, y de ver las relaciones entre ambas cosas.

Las instituciones educativas como organización social y los educadores como agentes de socialización están frente al reto de impulsar nuevos proyectos colectivos que ofrezcan nuevas posibilidades de aprendizaje y socialización.

¿Cómo socializar y educar hoy? ¿Sobre qué bases construir las identidades individuales? Esto no pueden hacerlo las instituciones educativas ni los docentes por sí solos, sino en cooperación con la sociedad en la cual viven e interactúan. Pueden llegar a contribuir, priorizar y promover contenidos de socialización, que están presentes en el contexto social, en un momento histórico determinado, de acuerdo con los criterios culturales compartidos y consensuados por todos los miembros de la sociedad.

Se busca desarrollar la personalidad del individuo, fomentando el conocimiento de los valores de naturaleza universal que sustentan la dignidad humana así como sus derechos como persona. Procurar el reconocimiento de la importancia que posee la libertad de pensar y decidir por sí mismos sin apartarse de principios éticos y formar para la autonomía moral e intelectual, deben ser prioridad de las instituciones en un sentido amplio. Esto, unido al reconocimiento de las mismas facultades y necesidades en otros y así pensar reflexivamente sus actos, porque en definitiva no son solo acciones individuales.

De acuerdo a expresiones de Émile Durkheim (1990), quien se interesara por la internalización de las costumbres sociales a través de la educación y en términos generales de la socialización, la moralidad social existe en el nivel cultural que se va consolidando en cada sociedad, y de este modo la internaliza el individuo. Para el autor, la educación moral tiene tres aspectos importantes; en primer lugar le proporciona al individuo la *disciplina* necesaria para controlar sus pasiones. El docente tiene la función de transmitir esas ideas morales de su sociedad, necesarias para vivir en ella; por ello: «La autoridad moral es la cualidad principal del educador» (Durkheim, 1990:70). En segundo lugar, los individuos nacen con un sentimiento de autonomía. Entonces el orden, la disciplina, como las recompensas, logran conformar ese espíritu autónomo no en forma pasiva, sino interactuando en forma dialéctica con los cambios que enfrenta la sociedad actual. En tercer lugar, el individuo socializado se integra a la sociedad y a un sistema de moralidad común y colectiva, consensuada y acordada por una participación activa de todos los ciudadanos en los diferentes asuntos públicos y debe asumir esta realidad como propia. Dichos consensos y acuerdos se plasman en representaciones colectivas. Esta moral, trabajada por Durkheim, refiere a un sistema de reglas que se impone a los individuos. Y toda regla es la cristalización de los valores de una sociedad en un momento determinado.

Representaciones colectivas propias de la sociedad de hoy. Valores en el mundo posmoderno

Referir al cambio en los valores, implica aludir a un cambio en las representaciones colectivas. Estas hacen referencia a normas y valores de instituciones específicas como la familia, la escuela, la Iglesia; las mismas están por encima de la conciencia individual y poseen las características de ser sui géneris, es decir, trascienden al individuo, se encuentran en los aspectos dinámicos de la vida colectiva de una sociedad.

«...las representaciones colectivas son el producto de una inmensa cooperación que se extiende no solamente en el espacio sino en el tiempo; para hacerlas una multitud de espíritus diversos ha asociado, mezclado, combinado sus ideas y sus sentimientos; largas series de generaciones han acumulado en ellas una experiencia y su saber.» (Durkheim, 1993:47)

Las representaciones colectivas poseen un germen, una esencia en la que se materializan, aunque no siempre de modo visible; están en los fines y medios en que lo social se despliega. Como ya lo señalábamos, lo social es

histórico, se corresponde con momentos, con procesos particulares de cada colectividad, y se cristaliza en dichas representaciones colectivas. También referíamos a una suerte de dialéctica que hace imprescindible la resignificación de valores, de sentimientos, porque el sujeto necesita reacomodarse.

La vida en la posmodernidad renueva formas de pensar, tradiciones y valores, enfrenta lo público y lo privado, corre límites instituidos y es ahí donde aparecen espacios y situaciones para ser interpretados por la Sociología.

Decíamos al inicio que este siglo remueve la tradicional labor del docente ante las necesidades o prioridades escolares, porque hoy dicha tarea está teñida de una permanente atención de problemas de orden social. El escenario complejo, distorsionado, permea su labor central y por momentos se confunde, decíamos que parece que ya su labor no fuera enseñar.

En síntesis, la tarea del docente debe pasar por poner a disposición del estudiante una amplia gama de posibilidades de interacción con el otro, hacer posible la atención a la diversidad de situaciones socioculturales, propias de un contexto espacial y temporal diferente, en el cual cada uno construye su subjetividad. ☺

Bibliografía

- BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas (1995): *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas (1997): *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La orientación del hombre moderno*. Barcelona: Ed. Paidós.
- DUART, Joseph María (1999): *La organización ética de la escuela y la transmisión de valores*. Barcelona: Ed. Paidós.
- DURKHEIM, Émile (1990): *Educación y Sociología*. Barcelona: Ed. Península.
- DURKHEIM, Émile (1993): *Las formas elementales de la vida religiosa*. Madrid: Alianza Editorial. En línea: http://164.73.2.138/moodleeva2/pluginfile.php/168797/mod_resource/content/0/11298780-Durkheim-Las-Formas-Elementales-de-la-Vida-Religiosa-AE.pdf
- DURKHEIM, Émile (2000): "La enseñanza moral en la escuela primaria" en *Reis, Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, N° 90, pp. 275-287. En línea: http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_090_13.pdf
- PRATT FAIRCHILD, Henry (ed.) (2003): *Diccionario de Sociología*. México. Fondo de Cultura Económica.
- RITZER, George (2005): *Teoría sociológica clásica*. México. McGraw-Hill.
- RODINO, Ana María (1999): "La educación en valores entendida como educación en derechos humanos. Sus desafíos contemporáneos en América Latina" en *Revista IIDH*, N° 29 (Enero-Junio), pp. 103-114. En línea: http://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/PaginaExterna.aspx?url=/BibliotecaWeb/Varios/Documentos/BD_157895943/Revista%20IIDH%2029.pdf
- TEDESCO, Juan Carlos (1995): *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Alauda-Anaya.
- WRIGHT MILLS, Charles (1987): "La promesa" (Cap. I) en *La imaginación sociológica*, pp. 23-43. México: Fondo de Cultura Económica. En línea: <http://es.scribd.com/doc/18945490/La-imaginacion-sociologica-Wright-Mills-Capitulo-1-La-promesa>