

.....
Autor:

Olson Aramburu
olsonuc@hotmail.com

Universidad de Carabobo.
Facultad de Ciencias de la
Educación.
Naguanagua, Edo. Carabobo
Venezuela.

Recibido: 11-2012

Aprobado: 02-2013

*Licenciado en Educación
Mención Educación Musical,
Magíster en Investigación
Educativa y Candidato a Doctor
en Educación. Profesor Asociado
de la Universidad de Carabobo,
Coordinador de la Mención
Educación Musical, profesor en la
Universidad Arturo Michelena en
la Maestría en Educación Básica.*

INNOVACIÓN Y CREATIVIDAD DEL DOCENTE VALOR ESENCIAL EN LA DECONSTRUCCIÓN DE SU PRAXIS

RESUMEN

En este ensayo se presentan aportes de una investigación que interpreta el fenómeno educativo venezolano desde el hacer docente, específicamente desde su praxis, en el cual se estudia la innocreática del docente, fusión de los valores de la innovación y la creatividad, como punto de apoyo en la deconstrucción de su hacer pedagógico. La acción seguida para estudio del fenómeno, está adscrito como proceso metódico desde la posición descriptiva Husserliana, con la aplicación de la Epojé accionadora de la reducción fenomenológica. Como proceso interpretativo desde Heidegger, la expresada por el docente como conocedor del ser que interpreta al ente específico de su praxis; asimismo, desde la hermenéutica de Gadamer, la reinterpretación del investigador del discurso docente. Por otra parte, desde la teoría de Luhmann se asume la representatividad del discurso del docente como parte del sistema autopoietico docente (sistema autoreferenciado); luego a partir de la visión de Derrida, se evidencia la ejecución de la deconstrucción ejercida por el docente en el desarrollo de su praxis para logros educativos, y finalmente como herramienta en esa deconstrucción, se estudia la innocreatividad presente en el

hacer docente, basada en la teoría axiológica de valores de Scheler como caracterización de su praxis.

Palabras clave: praxis educativa, sistema docente, autopoiesis, deconstrucción, axiología.

TEACHING INNOVATION AND CREATIVITY DECONSTRUCTION ESSENTIAL VALUE IN YOUR PRAXIS

SUMMARY

This essay presents contributions from a research that interprets the Venezuelan educational phenomenon from doing teaching, specifically from his praxis, which proposes the innocreática of the teacher, fusion of values of innovation and creativity, as a point of support in the deconstruction of his pedagogical do. The action that is being followed for study of the phenomenon, is attached as a methodical process from the Husserlian descriptive position, with the implementation of the action of epojé of the phenomenological reduction; as interpretative process from Heidegger, that expressed by the teacher as a connoisseur of the being who plays to the specific body of their practice; also from the hermeneutics of Gadamer, the reinterpretation of the researcher of the teaching speech. On the other hand, the representativeness of the discourse of the teaching as part of the system is assumed from the theory of Luhmann teaching auto-poietic (auto-referencing system); then based on the vision of Derrida, the execution of deconstruction exerted by the teacher in the development of their practice for educational attainment is evident, and finally as a tool in this deconstruction, studies the innocreatividad present in doing teaching, based on the axiological theory of values of Scheler as characterization of their practice.

Keywords: educational practice, educational system, autopoiesis, deconstruction, axiology.

INNOVACIÓN Y CREATIVIDAD DEL DOCENTE VALOR ESENCIAL EN LA DECONSTRUCCIÓN DE SU PRAXIS

INTRODUCCIÓN

El objeto de este ensayo es dar a conocer la innovación y la creatividad como valores desde la axiológicos esenciales en la deconstrucción de la

praxis docente, partiendo de algunos aportes que se han logrado evidenciar en el proyecto doctoral denominado: *De la pedagogía fenomenológica a la pedagogía deconstructivista, una teórica interpretativa de la praxis educativa innovadora venezolana*, donde se interpreta la praxis del docente. Para ello, se ha tenido que reconocer: en primer lugar, al docente como actor a quien se le encomienda el acto educativo; él interpreta este acto, que le es propio (la enseñanza) y lo convierte en la acción educativa. En segundo lugar, cómo es este proceso interpretativo, ya que el docente no se comporta como un simple reproductor de cogniciones sino que, desde su contexto situacional – experiencial, deconstruye el proceso educativo potencial propuesto, para realizar la praxis real contextualizada cotidiana. En tercer y último lugar, está el dilucidar como la innovación y la creatividad se presentan como factores axiológicos en el momento de la acción deconstructiva.

El contexto educativo como espacio de acción docente

Para situar cualquier problemática en el contexto educativo debemos comenzar aclarando que es educación; ésta puede expresarse como el conjunto de acciones y personas involucradas en el hacer educativo, como proceso estructurador de la continuidad social existente. Por lo tanto este conjunto incluye: el magisterio, personificado por el docente, quien ejecuta la acción docente; el educando o discente, a quién recae la acción educativa y evidencia el hacer de la educación; las políticas educativas, ente rector y constructor de la acción educativa dentro del contexto legal en que se ejecuta, y la pedagogía, como productor y aglutinador de conocimientos interdisciplinario provenientes de ciencias como: la psicología, biología, medicina, historia, legislación, economía, filosofía y antropología, encaminadas al estudio y solución de problemas educativos.

En palabras de Bouché, Feroso, Gervilla, López-Barajas, y Pérez (1998): “El fenómeno de la educación es atendido en los estudios pedagógicos desde distintas vertientes: cómo hay que educar, de qué manera, con qué medios. De ello se ocupan las diferentes disciplinas científicas de las denominadas ciencias de la educación” (p. 12). Por lo tanto, se puede identificar el fenómeno de la educación desde un sinnúmero de experiencias que desarrolla el individuo para su socialización.

Pero interpretemos desde la descripción anterior la concepción de educador, maestro o docente y la concepción de acción educativa. Si el

significado de docente puede ser expresado como una persona a la que se le reconoce un conocimiento y que además, tiene como misión, tarea o función, aportar parte de ese conocimiento con otras personas denominadas normalmente discente, discípulos, aprendices o alumnos, cumpliendo con las reglas de acción dispuestas por las políticas educativas, a través de la habilidad presente en su hacer; el significado de la acción educativa debe ser expresada como la relación entre ciencia y el arte de enseñar por medio de la praxis ejecutada por el educador desde su contexto cognitivo.

En versión de Gimeno (1998):

El profesor es mediador entre el alumno y la cultura a través de su propio nivel cultural, por la significación que asigna al currículum en general y al conocimiento que transmite en particular, y por las actitudes que tiene hacia el conocimiento o hacia una parcela especializada del mismo (p. 243).

Asimismo, habría que distinguir la pedagogía como ciencia que estudia la educación y su proceso, y la didáctica como ciencia o conjunto de técnicas que facilitan la praxis pedagógica cuya actuación en conjunto, como apoyo mutuo, producen la construcción del momento de enseñanza – aprendizaje. Por lo tanto, la pedagogía como ciencia representa el conjunto de saberes que se ocupan de la educación como fenómeno típicamente social y específicamente humano, es una ciencia de carácter psicosocial que tiene por objeto el estudio de la educación con el fin de conocerla y perfeccionarla, por su parte la didáctica es un proceso técnico educativo especializándose en tantas áreas como espacios de conocimiento existan, creándose para ello las didácticas especiales. Por su parte, la enseñanza y el aprendizaje son, desde el campo educativo, dos conceptos diferenciados pero articulados, que si bien coexisten, no se dan de forma simultánea; por ende, deben ser entendidos desde la praxis educativa como el uno en función del otro, donde el aprendizaje se da como proceso de captación del conocimiento y la enseñanza como proceso facilitador y promotor para que éste efectivamente ocurra.

Pero, una visión como la anterior presupone un reto para el docente, quién deberá: en primer lugar, desde su propia estructura cognitiva, interpretar de la realidad que lo circunda para luego estimular el procesos

constructivo para la adquisición de conocimientos en sus discentes; para ello, deberá evaluar la individualidad (capacidades, estilos, ritmos y habilidades del pensamiento) de los actores que comparte directamente el escenario educativo los estudiantes. En segundo lugar, deberá reconocer los cambios conceptuales que se dan día a día dentro del aprendizaje que le permitan resignificar los actos educativos de su praxis a partir de la identificación de las potencialidades y limitaciones de su realidad histórica, interpretando constantemente las diferencias y similitudes entre los conocimientos teóricos aprendidos y los saberes adquiridos desde su hacer docente. En tercer lugar, cubrir las exigencias socio-política-económicas (lo que se espera que haga) presentes en la educación, para su logro en la realidad contextualizada que envuelve este proceso de conducción educativa.

Este espacio tiempo real de acción del docente debe ser observado desde cuatro aspectos fundamentales que lo determinan: el primero, ejecutar un mando que no posee; en segundo lugar, participar en una estructura organizativa inadecuada o inexistente sobre la cual no se le consulta, se le “impone”; en tercer lugar, participar en un proceso borroso, exigente, incongruente y manipulado desde siempre por los procesos políticos o de poder; y, en cuarto lugar, permanece en una constante lucha interna entre lo que debe hacer y lo que su contexto socio-histórico le permite hacer. Una aproximación a esta realidad del fenómeno educativo, sólo posible introduciéndonos en el hacer del docente, eje central de esta investigación, a través de lo que propiamente se debiera denominar educología: construcciones cognitivas del fenómeno del ser educativo, desde las evidencias procedentes de la praxis educativa interpretada por el docente.

Es por ello necesario estudiar este hacer real del docente que le permite cumplir con su hacer pedagógico. Para Tejada (1998), es una necesidad ineludible, no sólo para poder descubrir los procesos personales implicados en su posibilidad de cambio para poder diseñar estrategias idóneas para que este cambio sea viable, desde la óptica de la planificación, sino también en cuanto a la atención al contexto y los actores con sus necesidades, intereses, relaciones, lo cual hace necesario acomodar, adaptar y gestionar su propio proceso pedagógico de manera peculiar en sus fases de difusión/adaptación, adaptación/implementación e implementación/evaluación.

Podemos apreciar, consecuentemente, que ha habido un cambio en el protagonismo de la acción educativa, ubicando al docente en el campo de los actores desarrolladores de la innovación educativa. Señala De la Torre (1994):

El profesor constituye por sí sólo un verdadero subsistema dentro de otros sistemas como la innovación, o la educación. Su pensamiento sobre la innovación, concepción educativa, expectativas, intereses personales y profesionales, sentimiento, entorno familiar, formación recibida, aptitudes, resistencia al estrés, etc., conforman un cuadro complejo (...) la innovación terminará siendo aquello que los profesores hagan de ella. (p. 171)

Ahora bien, ¿Quién debe hacer la pregunta sobre este ser (la educación)?, su ¿Cómo es?, ¿Cómo debería ser?, ¿Quién otro si no es el docente como ente componente – coordinador del fenómeno? Él tiene la posibilidad de hacer la pregunta y tiene la posibilidad de mostrarse como respuesta en función de su capacidad de interpretar la funcionalidad de la educación como ente, desde su visión docente como caracterizador del ser que la determina. En términos de Heidegger (2001): “Desarrollar la pregunta que interroga por el ser quiere, según esto, decir: “Ver a través de un ente –el que pregunta– bajo el punto de vista de su ser” (p. 16). Se puede llegar hasta una pregunta más drástica ¿Se puede intentar explicar la educación sin el que educa o lo que educa? Por ello, el intentar interpretar la educación como fenómeno desde el docente como eje de la acción educativa, proporciona rasgos característicos que hasta el momento no han sido evidenciados en su verdadera magnitud, debido a que los caminos elegidos para su desenmarañamiento, aunque también válidos, no reflejan los aspectos de la problemática educativa desde el interior de la acción.

Por lo tanto, en esta investigación ha sido determinante, por una parte, la información proveniente del docente autor de la obra educativa quien nos ha acercado a una primera interpretación del proceso educativo desde el conocimiento que posee. Nos muestra su accionar, cuando plasma sus caminos en el arte de la enseñanza, cuando se ha acercado desde la realidad de lo que ha podido obtener del otro, el aprendiz, materia viva

donde se logra esta obra, desde su discurso cognitivo y experiencial adquirido. Por la otra desde la interpretación del investigador. Este desde una descripción fenomenológica del proceso educativo, logra alcanzar evidencias de la existencia de una realidad en el hacer educativo, la del docente transformador desde las posibilidades de su contexto, por medio de cambios que le posibilita la ejecución de su praxis docente, con lo cual se ha podido develar la realidad del fenómeno educativo venezolano.

El reto en esta problemática, ha sido dilucidar ¿Cómo hace el docente la deconstrucción de su praxis? Y ¿Cómo desde la acción axiológica evidenciar en los valores presentes en la praxis educativa, de innovación y creatividad (que denominaremos innocreática)? Para ello, esta investigación se fundamentó en el estudio de un elemento fundamental en este proceso, que lo identifica, lo modifica y lo nutre: la praxis docente. La acción educativa docente había sido evadida de su estudio en profundidad, ya que el aporte del educador siempre se ha presentado como “un dado por hecho”, sin oportunidades de reconsideración. De aquí que se le haya dado mayor relevancia, no sin merecerla, al producto, el aprendiz o educando; y al proceso curricular, constructor del deber ser de la educación proveniente de la construcción política social que lo envuelve. Esto ha traído como consecuencia que a los aportes provenientes de esta praxis educativa, como acción investigativa-participativa del docente, no hayan podido ser estudiados en su realidad y con la profundidad necesaria para reconocer desde otra óptica la realidad de la educación.

Ahora bien, ¿Cómo se ha podido desenmarañar, desde la expresión el docente, este fenómeno educativo? Pues sencillamente, desde la interpretación expuesta desde sus propia experiencia como ente que lo compone, ¿Cómo ve él la realidad del ser de la educación?, ¿Cómo lograr este acercamiento fenomenológico?, ¿Cómo analizarlo?, ¿Cómo aprehenderlo?, ¿Cómo verlo?; esa fue funcionalmente la intención de la investigación, contagiarse de la aprehensión que tiene el docente sobre su deber y sobre su hacer diario desde la interpretación que hace desde su ser. Esta interpretación es descrita fenomenológicamente, para acercarse al reconocimiento de una realidad. Para ello, el investigador debió abstraerse (epojé) de prejuicios circundantes al área de la investigación, debió centrarse en las evidencias presentes en el fenómeno estudiado para luego, realizar con ello una reducción fenomenológica. En esta

investigación se tomó el camino de la fenomenología husserliana, para hallar esa descripción pormenorizada, casi exhaustiva del fenómeno educativo desde la visión del docente, partiendo de casos especiales conformadores.

Claro está que este hacer docente abarca un espectro muy amplio, tan amplio como niveles tiene la educación, por lo tanto, para el logro de este camino teórico, se ha explorado sólo el ámbito de la educación básica, eje central de la educación. En palabras de la Declaración Mundial sobre Educación, Tailandia (1990): “La educación básica es más que un fin en sí misma. Es el cimiento para un aprendizaje permanente y para el desarrollo humano, sobre el cual los países pueden construir sistemáticamente niveles y tipos más avanzados de educación y capacitación” (p. 9).

Para conducir la investigación al propósito de interpretar el funcionamiento de la educación como fenómeno, como manifestación desde el “sistema docente”, se debe observar desde su unidad o elemento propiciador, el docente, a través de la interacción que este hace con otro sistema que circunda como entorno, el sistema educativo, en el espacio tiempo de su praxis educativa.

Para Luhmann (1998):

Elemento es, por consiguiente, aquella unidad no más reducible del sistema (...) <No más reducible> significa también que un sistema sólo puede construirse y cambiar relacionando elementos, y nunca mediante la desintegración y reorganización. Los elementos son elementos sólo para los sistemas –ellos los utilizan como unidad–, y sólo dentro de estos llegan a existir. Esto queda formulado con el concepto de autopoiesis. Un sistema surge en función de un proceso de reducción de la realidad. Es menos complejo que su entorno y sus límites respecto de él no son físicos sino de sentido (p. 45).

Hasta este punto, se tiene una unidad precisa con qué interpretar el fenómeno de la educación que conduzca a crear una teórica sobre el ser del docente y su rol pedagógico, el docente como elemento propiciador de evidencias. En acto conjunto, el investigador participe de este conocimiento

describe en función de teorizar sobre el fenómeno en estudio. El primero, interpreta desde el mismo acto pedagógico el fenómeno y el investigador describe desde la fenomenología, a partir del epojé aislador de criterios que amenacen con deformar lo obtenido. La interpretación deberá obtener información de casos “ejemplares”, planteado por Husserl, y reconocer en el fenómeno descrito las intenciones (intuiciones) o aquellas interrogantes que surgen en el mismo detallar, el fenómeno desde la conciencia del yo. Luego de este proceso, se logrará, basados en la teoría de Husserl, la aprehensión de esencias hasta lograrlas con claridad universal y, finalmente obtener, por un lado, la reducción eidética y por el otro, la reducción fenomenológica; con ellas en conjunción la reducción trascendental.

Ahora bien, cuál es la herramienta que nos posibilita ese acercamiento metódico: la hermenéutica. Esta puede servirnos desde varias perspectivas: una sería determinar la posibilidad de interpretación del docente como ser del ente pedagógico por medio de Heidegger; otra sería, una interpretación antropológica desde la historicidad del docente aproximándonos a Gadamer; también, la interpretación desde su accionar como interacción entre sistema y entorno y su autopoiesis, con la aproximación a Luhmann; asimismo, el análisis deconstructivo de Derrida que pugna por una lectura por encima de las intenciones del autor y del texto mismo, y, finalmente, un estudio axiológico desde la teoría de los valores de Scheler, de la innovación y la creatividad (innocreatividad) como motivadores intrínsecos de la posibilidad de esa deconstrucción realizada por el docente para la reconducción de su praxis educativa.

Supuestos del Fenómeno en Estudio

El camino realizado en el transcurso de esta investigación ha tenido como supuestos para su realización son los siguientes:

En primer lugar la reducción fenomenológica básica del estudio. Con esta reducción se evidencio en este momento investigativo y desde la fenomenología de Husserl, la historia antropológica de la pedagogía en Venezuela en uno de sus aspectos menos estudiados, los cambios en la praxis educativa.

Un segundo supuesto investigativo lo representó la reducción eidética del fenómeno, contextualizándose en un segundo momento, en el cual desde la

hermenéutica se evidenciaron los pasos hacia una innoceática pedagógica, con el reconocimiento axiológico de la innovación y la creatividad como valores fundamentales en la praxis docente.

Finalmente, se categorizaron los elementos de una pedagogía deconstructivista como generadores garantes del cambio y mejora en la praxis educativa innoceática presente en el hacer educativo.

La producción final o supuesto generalizador de la investigación quedó plasmado en la reducción existencial del fenómeno, la cual sirvió de plataforma para finalmente crear una teórica interpretativa, desde la pedagogía fenomenológica hacia la pedagogía deconstructivista, como convicción de la necesidad de cambio para la nueva praxis educativa venezolana.

Aproximación a una Justificación

Entre las acciones presentes en la investigación que justifican su propiedad y originalidad, se pueden mencionar: la descripción desde la fenomenología sobre la acción educativa de la praxis docente. Asimismo, la contextualización del docente, como proveedor de insumos para la aproximación a una teórica de la praxis educativa venezolana.

Por otro lado, la incursión hacia una propuesta pedagógica de una praxis innoceática, desde los valores proporcionados por la innovación y la creatividad, como pilar de la deconstrucción, que realiza el docente venezolano en su hacer educativo. Ello justifica la acción de esta investigación desde el reconocimiento de los cambios estructurales y delineamientos filosóficos, políticos y socio-económicos que se están sucediendo en la estructura del sistema educativo.

Asimismo, esta investigación ha interpretado, desde la perspectiva antropológica educativa, los escollos que se han presentado en la adecuación de cada nuevo momento educativo, presentando la realidad que ha circundado al docente a través de la historia de la educación venezolana.

Además, la consecución de evidencias que condujeron a la ubicación de delineamientos precisos para el reconocimiento de una pedagogía deconstructiva, como alternativa de cambio en la conducción docente por

parte de los actores investigados, los docentes de esta nueva acción en la praxis educativa, justifica por su novedad esta investigación. Por último, la interpretación desde la teoría de sistemas sociales de Luhmann del sistema docente, como ente autopoietico capaz de reestructurarse desde su propia comprensión, para mantener la posibilidad de conjunción de actividades con los sistemas que le sirven de contexto como el sistema educativo y el sistema social.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL ESTUDIO

Teorías que Fundamentan el Método

La teoría Fenomenológica de Husserl se presenta en esta investigación como eje filosófico metódico. Para Ferrater (2004): "La fenomenología es a la vez un «método» y un «modo de ver». Ambos se hallan estrechamente relacionados, por cuanto el método se constituye mediante un modo de ver y éste se hace posible mediante el método" (p. 1239). Ahora bien, debemos acercarnos a la descripción desde su creador, Husserl (1997), el cual destaca que:

La fenomenología va a fundarse aquí como una ciencia de esencias, como ciencia apriorística, o, según también decimos, eidética, será útil anteponer a todos los esfuerzos que habrá que consagrar a la fenomenología misma una serie de discusiones fundamentales sobre las esencias y las ciencias de esencias y una defensa de los derechos naturales del conocimiento esencial frente al naturalismo (p. 12).

Para ello, debemos adentrarnos en los caminos propios de la fenomenología que explicado por Ziri6n (1990), son: la reducci6n fenomenol6gica, la reducci6n eid6tica, el an6lisis intencional (intuiciones) y un factor determinante, el del yo trascendental.

La reducci6n fenomenol6gica es el paso de la consideraci6n de los f6n6menos como realidades (que poseen, por lo tanto, una carga de trascendencia) a su consideraci6n como f6n6menos puramente inmanentes. Seg6n Ziri6n (1990), con la reducci6n fenomenol6gica, con la c6lebre epoj6fenomenol6gica, no s6lo queda fuera de la atenci6n del investigador todo lo objetivo, todo lo no subjetivo, lo no perteneciente al 6mbito de la

conciencia, sino también lo que, siendo subjetivo, perteneciendo al ámbito de la conciencia, siendo, pues, “vivencia”, tiene el carácter de algo real, mundano, espacio-temporal. Se trata entonces, del “poner entre paréntesis” todo aquello que trascienda la subjetividad *pura*, del “poner entre paréntesis” el mundo y todos sus contenidos para quedarse únicamente con el “residuo” de esta misma subjetividad o conciencia pura. Es pues, el de tomar una actitud nueva y distinta respecto de la actitud cotidiana que adoptamos de modo totalmente natural, actitud nueva que se denominará *trascendental*.

Por su parte, la reducción eidética consiste simplemente en el paso de la consideración del hecho individual a la consideración de su esencia, que Husserl (1997) explica:

Si nos fijamos en las normas que nos prescriben las reducciones fenomenológicas, si desconectamos rigurosamente, como ellas lo requieren, todas las trascendencias, si tomamos, pues, las vivencias en su esencia propia, se nos abre, según todo lo expuesto, un campo de conocimientos eidéticos (p. 145).

Asimismo, el análisis intencional (intuiciones), todas aquellas interrogantes que surgen en el mismo describir el fenómeno en el mismo estar en contacto con él, deben ser consideradas como parte de las reducciones eidéticas. Por último, siendo ciencia de los fenómenos puros en su integridad, es decir, en cuanto a todas sus partes y en cuanto a todos los contenidos que pueden hallarse en ellos, la fenomenología es ipso facto ciencia de los objetos de esos fenómenos y por ende de todos los diferentes sentidos y especies de objetos concebibles.

Para esto, es imprescindible y factor determinante el del yo trascendental y su acción, la reflexión. Con respecto a esta última, el mismo autor (1997) explica: “La reflexión es, según lo acabado de exponer, un rótulo que designa actos en que resulta apresable con evidencia y analizable la corriente de las vivencias con todo cuanto de variado sobreviene en ella (componentes de las vivencias, correlatos intencionales)” (p.176). Finalmente, se puede señalar como camino de la fenomenología según Husserl, en una muy atrevida síntesis esquemática, la siguiente: conciencia del yo, esferas de oscuridad y claridad, rasgos mentados y enmarañados, casos singulares (ejemplares), intuiciones singulares, aprehensión de esencias, la esencia con claridad

universal, reducción eidética, todo en función del epojé fenomenológico hacia conjunción entre la reducción eidética y fenomenológica, hacia el logro de la reducción existencial.

Siguiendo este camino de estructuración, otro eje filosófico en esta investigación lo representa la Hermenéutica, el cual presenta en una variada gama de propuestas, comenzando por Gadamer (1977) y el círculo hermenéutico: “El círculo no es, pues, de naturaleza formal; no es subjetivo ni objetivo, sino que describe la comprensión como la interpenetración del movimiento de la tradición y del movimiento del intérprete” (p. 263); por lo tanto, para este pensador: “La anticipación de sentido que guía nuestra comprensión de un texto no es un acto de la subjetividad sino que se determina desde la comunidad que nos une con la tradición” (p. 263). He aquí que la hermenéutica representa, en esta investigación, la función metódica del acercarnos al reconocimiento del texto – información de la interpretación docente así como de desplegar la carga teórica proveniente del discurso histórico político educativo

Otra posición filosófica, lo representa la deconstrucción y para adentrarnos a esta visión debemos acercarnos a su autor Derrida (1989), el cual explica que empleó el término «deconstrucción», poco usual en francés, para retomar en cierto modo, dentro de su pensamiento, las nociones heideggerianas de la destruktioin de la historia, de la onto-teleología que hay que entender no ya como mera destrucción, sino como desestructuración para destacar algunas etapas estructurales dentro del sistema. Para Peretti (1998): “Deconstruir era asimismo un gesto estructuralista, en todo caso, era un gesto que asumía una cierta necesidad de la problemática estructuralista. Pero era también un gesto anti estructuralista. Y su éxito se debe, en parte, a este equívoco” (p. s/n).

En efecto, la deconstrucción no es un método, porque la deconstrucción no es ni puede ser jamás la operación de un sujeto: no sobreviene del exterior ni con posterioridad al objeto concernido, sino que forma parte integrante del mismo. Derrida (1989) precisa que el hecho de que la deconstrucción no sea un método, no excluye una cierta andadura que es preciso seguir denomina por él como estrategia general de la deconstrucción.

En este proceso significativo general, que es el texto para Derrida (1998) se encuentra dentro de una compleja y diversificada trama de trabajo

siempre singular, donde un suplemento de lectura o de escritura debe ser rigurosamente prescrito, pero por la necesidad de un juego, signo al que hay que conceder el sistema de todos sus valores. Y es, precisamente, en la rigurosa necesidad de ese suplemento, de lectura o de escritura, en donde se plasma con más fuerza la gran desemejanza que existe entre la estrategia deconstructiva y la práctica hermenéutica.

El último, más no por ello menos significativo fundamento teórico, lo constituye la axiología o teoría de los valores, con la cual se da respuesta al reconocimiento de los valores desde su sentido filosófico. Sobre este aspecto, Sánchez (2007) nos explica que Scheler, creador de la teoría de los valores, sostiene en su teoría que algunos objetos, la mayoría, poseen también cualidades de valor; explica que estas no son naturales, pero tampoco son ideales como lo podría ser una ley matemática. Por lo tanto, lo que caracterizará esas propiedades reside en su accionar sobre nuestra impresión, en que nos hacen atractivos o repulsivos, en el sentido más general, los objetos que las ostentan. Asimismo, Moore, citado por Sánchez (2007), señala que son cualidades no naturales, pues lo mismo se presentan en un sabroso alimento como en una acción ejemplar y, sobre todo, lo distintivo de ellas es teñir los objetos como agradables o desagradables, buenos o malos, amables u odiables; por ellos las cosas provocan y reclaman una respuesta afectiva por parte del sujeto.

Siguiendo con las explicaciones de Sánchez (2007) antes mencionado, los valores son, para Scheler, cualidades; del mismo modo, los nombres que designan los valores no hacen referencia a meras propiedades de las unidades que están dadas como cosas, y que nosotros llamamos bienes. De aquí que las leyes de los valores (o axiológicas) se rigen por la esencia de ellos mismos, sea cual sea la situación fáctica del mundo en cuanto a la existencia de bienes y males (la lealtad, por ejemplo, es siempre un valor positivo aún cuando no se diera ninguna acción leal o nadie la valorase como merece). Es más, Scheler afirma que lo primero que se nos da de un objeto es su valor (lo cual entraña también el primado del sentir frente al conocer teórico), significando que pueda percibirse el valor de algo sin percibir que es, sino que no es preciso conocer en qué otras propiedades de la cosa (en rigor, en qué “depositarios de valor”) se funda el valor.

Es por ello que las relaciones de fundamentación entre los valores y sus depositarios hacen posible el desarrollo de una axiología, es decir, aunque los valores son simples y originarios, puede hablarse de ciertas condiciones que un objeto deba cumplir para poder encarnar un valor (por ejemplo, ser corporal para ser plásticamente bello); también puede afirmarse que a ciertos seres les convienen ciertos valores (como a las obras artísticas la belleza o al ser humano la bondad moral), pero para esos seres son convenientes tales valores porque estos son valiosos y porque los sujetos son aptos para encarnarlos; no son valiosos los valores por el hecho de que convengan a esos sujetos. Sánchez (2007), antes mencionado, explica que Scheler pone el mayor empeño en mostrar la objetividad de los valores: el valor no es fruto de la valoración efectiva (como sucede por el contrario en el uso económico), ni del individuo ni de la especie entera. Igual que, como sentó Husserl, lo pensado no es producto del acto de pensarlo individual o específicamente.

Por otra parte, en los valores se descubren propiedades como polaridad, materia y altura; la polaridad, estima que todo valor es positivo o negativo; la materia, brinda el matiz valioso y la altura, revela el mayor o menor rango de un valor respecto a otro, o en general, en el panorama axiológico. Siguiendo lo expuesto por Sánchez (2007), se pueden distinguir cuatro grandes clases de valores según su materia: los hedónicos, los vitales, los espirituales (que comprenden los estéticos, los intelectuales y los de lo justo) y los valores de lo santo. Por consiguiente, según Scheler, expuesto por Sánchez (2007), toda teoría de bienes y toda doctrina ética con pretensión de autenticidad, de objetividad, deben basarse en una teoría de los valores, pues sólo ellos dan sentido a los bienes y a lo ético.

Siguiendo con este reconocimiento sobre Scheler que realiza Sánchez, nos presenta el siguiente razonamiento del creador de la teoría de los valores; ante la ética del deber, esto es, la doctrina que hace de la obligación la fuente y fundamento del valor moral, se pregunta Scheler por aquello que presta fuerza normativa al deber:

O bien es un sentimiento vinculante, pero entonces el subjetivismo es inevitable; o bien se trata de una orden arbitrariamente establecida social o positivamente, pero es evidente que eso no vincula moralmente, de modo

incondicionado; o bien –esta será su postura– hay que mirar a la materia de lo debido, y de ella, en concreto, al valor, de donde se sigue que el deber está fundado sobre el valor. Distingue entonces el fenomenólogo entre el deber-ser ideal del valor (la general exigencia de venir a la realidad) y el deber-ser real (la concreta obligación para un sujeto), un deber-ser ideal se torna deber-ser normativo merced a una orden o mandato, y supone además una tendencia contraria por vencer. Un vencimiento, por cierto, que en cuanto poder es vivido como virtud: “La virtud es el poder o capacidad vivida inmediatamente de hacer algo debido” [GW II, 213].

De este modo, aunque Scheler concede un papel al deber, ve siempre la conducta movida por deber como imperfecta, como un condescendiente recurso cuando falta la intuición plena del valor, y, ante ello, cabe preguntarse si semejante descripción es del todo fiel a la vivencia de las acciones llevadas a cabo por deber donde, en el contexto investigado, la innovación y la creatividad son valores no obligatorios desde el deber de una praxis sino desde la voluntad propia del docente de hacer algo debido para la mejor ejecución de su praxis.

DISEÑO GENERAL DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Para definir los parámetros o marco de referencia en que se encamina una investigación, el problema mayor se deriva de su propia naturaleza. Para Martínez (1998): “Cuando, una realidad no es una yuxtaposición de elementos, sino que sus “partes constituyentes” forman una totalidad organizada con fuerte interacción entre sí, constituyen un sistema. Su estudio y comprensión requieren la captación de esa estructura dinámica interna” (p. 30).

El campo de acción de esta investigación es la Educación, pero salta un problema estructural en el momento de tratar de ubicarla en un área disciplinar específica dentro de la estructura presente en estos momentos, los delineamientos investigativos del Doctorado en Educación. Si tratamos de ubicarla entre las líneas de investigación que hasta ahora presenta como recursos sugeridos el Área de Estudio de Postgrado de la Universidad de Carabobo a nivel doctoral, las áreas donde se pudiera adscribir, deberían ser, por un lado, el área de las ciencias pedagógicas en la línea Historia

de las Ideas Pedagógicas, y segundo, debería estar adscrita al área de las ciencias sociales en los aspectos socio-políticos de la Educación.

METÓDICA DE LA INVESTIGACIÓN

En la actualidad, con relación a las investigaciones que mueven su atención hacia la observación o interpretación de la realidad, es difícil que estas se conduzcan hacia la aplicación de un método específico para el logro de sus objetivos, por lo tanto se habla de metódica. Para Morín (1999), “El método no puede formarse más que durante la búsqueda; no puede despejarse y formularse más que después, en el momento en que el término vuelve a ser un nuevo punto de partida, esta vez dotado de método” (p. 36). Entre los métodos de interpretación cualitativa que se aplicaron en la investigación, fueron los siguientes:

Descripción Fenomenológica

Para la realización del proceso metódico fenomenológico desde Husserl, el primer paso lo da la conciencia del yo, el análisis de los datos recabados por parte del investigador conciente de su abstracción (epojé); el segundo paso, queda establecido en las denominadas esferas de claridad y oscuridad, que es el conocimiento presente en el investigador sobre el entorno de la acción docente (teorías), el área de la educación y los rasgos nuevos evidenciados en la investigación que puedan promover nuevos conocimientos en el área de la praxis docente; el tercer paso queda representado en los rasgos mentados y enmarañados, que sería la interpretación de la problemática presentada e interpretada por los actores de la investigación, los docentes de la unidad de estudio; como cuarto paso, estarían los casos singulares (ejemplares), en sí, el estudio de casos específicos que pueden presentar una información más profunda sobre la problemática estudiada.

Siguiendo con este camino fenomenológico, el quinto paso lo establecen las intuiciones generales, el reconocimiento de la posibilidad de información que determinados actores pueden interpretar, por su conocimiento práctico (tiempo o tipo de praxis), por el tipo de acción educativa que ha desarrollado durante su experiencia, por su posición ideológica, por su aprobación o desaprobación de los modelos educativos. El sexto paso, sería la aprehensión de esencias, codificar los aspectos recabados de la interpretación del fenómeno educativo y, finalmente, como séptimo paso,

la esencia con claridad universal, el reconocimiento final de los rasgos que identifican al fenómeno educativo desde la producción de la investigación. Concluidos estos pasos de la metodología fenomenológica husserliana, se lograrán la reducción eidética, interpretación teórica del fenómeno educativo, la reducción fenomenológica, interpretación desde la praxis educativa del docente del fenómeno educativo y la reducción trascendental o reflexión final de la investigación.

SELECCIÓN DE PARTICIPANTES Y SU ELECCIÓN

En esta investigación, se tomaron como elementos actores participantes a docentes del área de la educación básica, que interpretaron su hacer pedagógico (praxis); esta selección estuvo enmarcada en factores, como: diversidad de años de servicio, diversidad de cargos ejercidos y en ejercicio y diversidad de niveles educativos laborados.

En síntesis, esta investigación enmarca la población relevante dentro de la teoría de sistemas referenciales de Luhmann (1998), el cual sostiene que para poder hacer una diferenciación entre sistemas (sistema docente y sistema educativo) esta sólo puede llevarse a cabo mediante autorreferencia; “Es decir, los sistemas sólo pueden referirse a sí mismos en la constitución de sus elementos y operaciones elementales” (p. 33). Para ello, según el autor: “Los sistemas tienen que producir y utilizar la descripción de sí mismos... tienen que ser capaces de utilizar, al interior del sistema, la diferencia entre sistema y entorno como orientación y principio de procesamiento de información” (p. 33).

REFLEXIONES CONCLUSIVAS

En esta investigación se ha evidenciado en ella, a través de largos intercambios informativo y de interpretación, varios factores que sistematizados están produciendo la construcción de la teórica interpretativa de la praxis innoceática del docente venezolano, en sí, cómo es la práctica educativa. Entre estos procesos encontramos: el proceso sistémico docente, el cual lo determina como elemento propiciador de su autopoiesis; el puente efectivo entre una docencia fenomenológica a una docencia deconstructiva que realiza en su hacer práctico el docente; y, por último, cómo la innoceática representa un aporte axiológico fundamental en la praxis docente propiciador de esa deconstrucción que realiza.

En este ensayo sólo se aborda la parte enmarcada en los procesos axiológicos presentes en la innocreática, factor común presente en los resultados evidenciados en múltiples escenarios hallados. En esta interpretación se presenta con mayor fuerza la necesidad de valores éticos del docente en la conducción de su hacer didáctico como patrón formalizador de la enseñanza y los valores de innovación y creatividad como herramienta común de los docentes proactivos comprometidos con la educación para dar soluciones inmediatas y mediatas a problemas contextualizados en el momento educativo.

Actualmente, la praxis docente venezolana se presenta como un constante puente entre una pedagogía fenomenológica y una pedagogía deconstructivista; en primera instancia, como un proceso fenomenológico, el docente se despoja de su conocimiento para poder captar la inmanencia proveniente de las características del discente, en sí el reconocimiento del discente, para luego de interpretar la situación que se le presenta, sobre todo en los momentos problemáticos, luego a través de su reflexionar pasa a otro momento en forma inmediata, el de deconstruir por medio de una innocreática, valor conjugado de la innovación y creatividad presente en nuestro docentes venezolanos, la realidad que se le presenta.

Esta realidad, luego de ser interpretada y reflexionada, es reconducida a procesos de mayor coherencia con la realidad que se le presenta, para desmontar una planificación preestablecida no apta en un momento dado y dar paso a una planificación deconstruida solucionadora de los momentos problemáticos como función mediadora del aprendizaje del discente. Este hacer, casi automatizado en el docente proactivo, está afianzada en dos procesos que aunque conocidos separadamente, se mantienen mancomunados en el proceso de deconstrucción, que son la innovación y la creatividad, cada vez que se innova se crea y cada vez que se crea se innova. Entre las evidencias que se han podido estudiar encontramos multitud de casos donde docentes han realizado sistemas específicos para un proceso de aprendizaje, como por ejemplo la lectura sólo desde su creatividad y que luego ha servido para el desarrollo de otros docentes.

Ahora bien, que ha pasado con toda esta acción innovadora y creativa, se ha quedado en el salón de clases, cerrada en su contexto, pues la

realidad expuesta por el docente venezolano desde su praxis, como proceso investigativo educológico, no ha sido tomada en cuenta por los factores políticos conductores de la educación; en este momento histórico hubo una aproximación interesante de llamado al docente para recabar información sobre el proceso docente más sólo fue un formulismo y no un proceso de interpretación de una realidad. Por lo tanto, no dio frutos.

Finalmente, debemos reconocer que hablamos de integridad y de valores cuando hemos comprendido, nuestro lugar y nuestra responsabilidad en nuestro oficio, en nuestra sociedad, educando a personas críticas que no se amolden a un sistema sino que lo replanteen constantemente, eliminando de nuestros salones una educación domesticadora por una dinamizadora, una educación en que el maestro y el estudiante dejen de ser sólo son sinónimos de autoridad y sumisión, para ser hacedores de una construcción integral y humana. La falta de conciencia de rectitud y honestidad en la educación, hace que este mismo, se convierta en una isla desolada en la sociedad, la cual busca procrear académicos ilustres y doctos sin compromiso social y políticamente amorfos.

Otro de los reconocimientos logrados en esta investigación es el proceso autopoietico de lo que desde un primer momento hemos denominado sistema docente, ya que en nuestros espacios educativos existe un intercambio de conocimientos provenientes de la experiencia teórico práctica de los docentes que sirven para desarrollar, en otros docentes, perspectivas que mejoren en un momento dado su praxis, lo que indica como sistema abierto, es capaz desde su mismo contexto mejorar su funcionalidad.

REFERENCIAS

- Bouché, H., Feroso, P., Gervilla, E., López-Barajas, E. y Pérez, P. (1998). *Antropología de la educación*. España: Editorial Dykinson.
- De la Torre, S. (1994). *Innovación Curricular: proceso, estrategia y evaluación*. España: Editorial Dykinson.
- Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990). *Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo.

- Derrida, J. (1989). *La escritura y la diferencia*. España: Editorial Anthropos.
- Ferrater, J. (1994). *Diccionario de Filosofía*. Nueva edición revisada y actualizada por Terricabras J. 4ta. impresión. España: Editorial Ariel.
- Gadamer, H. (1999). *Verdad y método*. España: Editorial Sígueme.
- Gimeno, J. (1988). *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*. España: Editorial Morarta.
- Heidegger, M. (2001). *El ser y el Tiempo*. Undécima Reimpresión. España: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Husserl, E. (1997). *Ideas Relativas a la Fenomenología Pura y Una Filosofía Fenomenológica*. Mexico: Editorial, Fondo de Cultura Económica.
- Husserl, H. (1982). *Investigaciones lógicas*. Traducción de Manuel G. Morente y José Gaos, 2a. ed. en dos tomos. Madrid: Editorial Selecta de Revista de Occidente.
- Luhmann, N. (1998). *Sistemas Sociales. Lineamientos para una Teoría General*. España: Editorial Anthopos.
- Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual Teórico Práctico*. Tercera Edición. México: Editorial Trillas.
- Morin, E. (1999). *El Método. La Naturaleza de la Naturaleza*. Quinta edición. España: Editorial Cátedra.
- Peretti, C. (1998). *Deconstrucción*. Entrada del Diccionario de Hermenéutica dirigido por A. Ortiz-Osés y P. Lanceros, Universidad de Deusto. España: Edición digital de Derrida en Castellano.
- Tejada, J. (1998). *Los agentes innovadores en los centros educativos. profesores, directivos y asesores*. España: Editorial Aljibe.
- Zirión, A. (1988). *Equívocos y precisiones sobre los conceptos de fenómeno y fenomenología*. Dianoia. Anuario de Filosofía. Año XXXIII, Núm. 33 (1987). México: Instituto de Investigaciones Filosóficas (UNAM) y Fondo de Cultura Económica.

Zirión, A (1990). *Breve diccionario analítico de conceptos Husserlianos*.
Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de México.

Sánchez-Migallón, S., Max Scheler, en Fernández Labastida, F. - Mercado,
J. A. (editores), *Philosophica: Enciclopedia filosófica on line*, URL:
<http://www.philosophica.info/archivo/2007/voces/scheler/Scheler.html>