

Los nuevos sentidos de la educación

Asneida Leal*

Ismaira Rivera**

Resumen

El propósito de este artículo es reflexionar sobre los cambios que se han venido suscitando en las sociedades actuales, en particular, sobre las concepciones del pensamiento docente como encuentro entre teoría y práctica desde la realidad social en las instituciones de educación superior. La investigación es de tipo documental, pues, consistió en la búsqueda, recuperación, análisis, crítica e interpretación de datos secundarios obtenidos por otros investigadores. Los hallazgos apuntan a que existen aún dilemas y conflictos en los docentes, para enfrentar los nuevos sentidos de la educación que reclaman las sociedades actuales. Existe la necesidad de desarrollar y promover el modelo de acción comunicativa para orientar las prácticas hacia el nuevo paradigma que exige la era planetaria, signada por principios de libertad, tolerancia, justicia, búsqueda de la verdad, de relaciones simétricas y de respeto mutuo.

Palabras clave: pensamiento docente, acción comunicativa, educación superior.

* Ingeniera en Sistemas (Universidad de Los Andes-ULA, Venezuela), Magíster en Docencia para Educación Superior (Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt-UNERMB, Venezuela), Doctorante en Ciencias de la Educación (Universidad Rafael Beloso Chacín-URBE, Venezuela). Docente de la Universidad Alonso de Ojeda (UNIOJEDA) y de la UNERMB. asneidaleal26@hotmail.com

** Ingeniera Industrial (Universidad del Zulia-LUZ). Magíster en Gerencia de Proyectos Industriales (URBE). Doctorante en Ciencias de la Educación (URBE). Docente de UNIOJEDA y del Instituto Universitario de Tecnología de Cabimas, extensión Ciudad Ojeda. ismairar@cantv.net

The New Meanings of Education

Abstract

The purpose of this article is to reflect about the changes that have been occurring in current societies, in particular, regarding the concepts in educators' thinking as an encounter between theory and practice in social reality at institutions of higher learning. The research is of a documentary type, since it consists of the search for, recovery, analysis, criticism and interpretation of secondary data obtained by other researchers. Findings indicate that dilemmas and conflicts still exist in educators in confronting the new meanings of education called for by current societies. There is a need to develop and promote the communicative action model to orient practices toward the new paradigm demanded by the planetary era, marked by principles of liberty, tolerance, justice, the search for truth and relations that are symmetrical and of mutual respect.

Key words: educators' thinking, communicative action, higher education.

Introducción

Los avances en el siglo pasado trajeron consigo transformaciones sustanciales, trayendo como consecuencia nuevas formas de comunicarse en las sociedades actuales. En un modelo social y económico signado por las formas de producción de información y conocimiento en todas sus modalidades, el poder adquisitivo de las sociedades depende en gran medida de la formación de sus recursos humanos. En este contexto debe enmarcarse al individuo para resaltar y desarrollar su valor personal con el propósito de formarlo para la vida, que le permita adaptarse a los cambios que se están generando. Esto conduce a pensar en nuevas formas de aprender que conlleven a una formación integral con énfasis en el desarrollo humano.

En tal sentido, el sistema de educación superior debe plantearse nuevas políticas, nuevos modelos educativos en conformidad con las exigencias del desarrollo social mundial y necesidades de los diferentes sectores que conforman la sociedad. Estas son razones poderosas para romper con las rigideces y limitaciones del modelo educativo tradicional utilizado hasta ahora para la formación de profesionales que respondían hasta hace muy poco tiempo, a los requerimientos de socieda-

des relativamente estables y con procesos de cambios lentos, previsible y controlables.

Fundamentación teórica

El contexto de las transformaciones

La razón que orienta esta investigación es el análisis de los nuevos sentidos de la educación, entendido como reflexionar y adecuar el currículo desde la investigación en el aula. Las transformaciones sustanciales se han venido dando por la inclusión de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en todos los ámbitos del ser humano; internet impulsa la aldea global brindando a las sociedades actuales un amplio espectro para la generación, intercambio y divulgación del conocimiento en todas sus modalidades. De esta manera, las sociedades industriales se han transformado rápidamente en sociedades de la información o del conocimiento, las cuales requieren de sus miembros niveles cada vez más elevados de especialización y en contraste, demanda una preparación global y local.

Al respecto Colom (2002: 84-85) señala: “con la aparición del nuevo capitalismo y de las denominadas sociedades avanzadas, la cultura que se genera desde tales estructuras tiene que ser, en consecuencia, otra cultura”. Este autor considera, que las nuevas formas de comunicarse han traído como resultado, manifestaciones de culturas distintas que intentan adaptarse y organizarse a las nuevas formas de producción de este tipo de sociedad. Tras la caída de la modernidad, surge una sociedad con nuevas necesidades que reclama un saber más humano, el concepto económico de las mercancías se transforma en el concepto económico del conocimiento, reemplazando al capital como recurso esencial.

Es necesario insistir, en que todas las sociedades, en todas las épocas, se han elaborado imágenes y valores sobre el profesional que se quiere formar y estas representaciones expresan la finalidad social asociada a la educación que son legitimadas a través de las prácticas hegemónicas en cada momento histórico.

De tal manera que, la complejidad cultural encierra fenómenos ineludibles y uno de los elementos problemáticos es el currículo, entendido como la respuesta cultural de las instituciones educativas ante estos

cambios tan convulsionados, que se están presentando en época de rupturas y caos civilizatorio. En este contexto de bifurcaciones, retroacciones, azares y determinaciones se encuentra el sujeto epistémico para tomar la decisión correcta. En relación con estos planteamientos, Sophia (2008) considera que actualmente el hombre se encuentra frente al caos y la incertidumbre; detrás de éste, la tierra firme, con sus seguridades, sus tradiciones, sus certidumbres. Frente a él, se encuentra el océano desconocido, el mundo digital, la globalización, el nuevo papel del Estado-Nación, la nueva economía, el ambiente, el problema energético, la modificación del trabajo.

Las sociedades actuales están experimentando el caos, ante la presencia de invisibles como la precariedad y la imprevisibilidad de los factores que hasta hoy habían sustentado las actividades laborales, sociales, económicas y culturales. De igual manera, atribuye al modelo de educación ordenado previsible la dificultad de no entender el mundo de las transformaciones, ya que por mucho tiempo se excluyó el caos y la complejidad, favoreciendo el orden y el equilibrio, entendido como el paradigma newtoniano cartesiano mecanicista, argumentando que este camino conocido siempre recto y lineal, en un mundo no lineal, se hace inútil.

De esta fase turbulenta e inestable que está viviendo la civilización humana, debe emerger un nuevo modelo que reordene las creencias, valores, las estructuras sociales y económicas, sistemas e ideas políticas, con el fin de interpretar el mundo más amplio e inclusivo de las particularidades. Villalobos (2008) coincide con Sophia (2008), cuando rechaza la idea de analizar los entramados de la vida social y de los actos humanos desde la perspectiva fraccionadora y matemática del modelo educativo, promovido por el pensamiento lógico matemático lineal reconocido por las comunidades científicas como el paradigma positivista.

Para este autor, la concepción epistemológica de la complejidad es el actual contexto de la educación, asumida como un constructo destinado a la transformación del ser humano, orientado por los principios de la ética contemporánea para garantizar la especie humana. Al respecto Martin (2008) señala, que en el carácter reflexivo de la inteligencia humana, convergen la razón teórica y la práctica, entendido como los puntos de inflexión donde el ser humano distingue entre respuestas apropiadas o inapropiadas a la luz de fines, metas, ideales y modelos que reflejan

preferencias y valoraciones. Este ejercicio de pensar remite al hombre a la reflexión y, esta condición de pensador ha de ser fundamental para tomar la decisión justa, para inquirir acerca de lo verdadero y lo bueno; en la medida en que se consideren estos aspectos, se va hacia la humanización.

El desafío que se plantea en esta reflexión es la de promover una formación éticamente responsable para contribuir con lo humano, mejorar y definir la dignidad de la vida. Las reflexiones de Mena Duarte (2008) coinciden con las de Martin (2008), pues, considera que para mejorar la convivencia social se deben promulgar y modelar valores éticos que coadyuven la formación de un hombre nuevo, más humano, que se convierta en el ansiado ciudadano del siglo XXI, con sólidos cimientos éticos-morales que a su vez le permitan cultivar valores como la paz, la libertad, la justicia, la equidad, la democracia, el respeto, la solidaridad, la dignidad, el bien común, calidad de vida, el medio ambiente, el estudio y el trabajo, la libertad de expresión, el estado de derecho, y los derechos humanos.

En este orden de ideas, los problemas de la humanidad han entrado en un nivel de complejidad, interactividad y globalidad, que no pueden ser tratados reductivamente con modelos lineales deterministas. En contraposición a esto, se ha heredado de la modernidad, una sola forma de conocer al mundo como un laboratorio y su naturaleza como objeto externo de experimentación.

Esta noción epistémica de conocimiento científico fundada filosóficamente por Descartes, ha movido mundos paralelos durante siglos, marcando una brecha abismal al bifurcar el ser en alma y cuerpo. Fals Borda y Mora Osejo (2004) consideran que la linealidad implícita de este modelo, desconoce la complejidad y la fragilidad del medio tropical. Los problemas de la humanidad y sobre todo, los de Latinoamérica necesitan ser vistos desde una perspectiva interdisciplinaria, transdisciplinaria, para abordarlos desde múltiples perspectivas, con el sentido de explorar articulaciones y construir propuestas como alternativas que integren el conocimiento.

Las Instituciones de Educación Superior en Venezuela, se han quedado rezagadas en este modelo lineal, que tiene como objetivo, la producción de conocimientos teóricos, generalizaciones abstractas, independientes del contexto, que han sido universalmente válidas, transferi-

bles en el espacio y en el tiempo. Este modelo ejerce fuertes influencias y subyace en los supuestos conceptuales del docente, su fuerza radica en creer que formar profesionales es dar contenidos conceptuales, con poco énfasis en modelar prácticas enfocadas en situaciones más pertinentes con la realidad social que los rodea. Las deficiencias sentidas en este modelo, surgido para una época que se organizaba de manera diferente, obligan a repensar la educación.

Esto significa resaltar la formación con énfasis en lo humano, superar las cegueras paradigmáticas de la razón pura, sopesada en la reducción y disyunción que engecece y no permite comprender lo global, complejo y multidimensional de las necesidades de la era planetaria. Esto con el fin de rescatar la identidad terrenal del ser humano que enfrente la complejidad, la rapidez de los cambios y lo imprevisible de ellos, lo que significa adecuar y reflexionar el currículo para dar respuestas urgentes a realidades ineludibles. Delgado (2005) señala, que la nueva racionalidad proviene de los debates teóricos desarrollados en la ciencia y la epistemología; de las preocupaciones de los científicos y de los ciudadanos; de la ciencia y de la vida, debe responder no sólo a las preocupaciones e intereses científicos, sino que debe atender los problemas que confrontan los seres humanos, pues el conocimiento científico no puede continuar de espaldas a éstos.

En este punto converge el pensamiento de Savater (2008) cuando explica que desde lo racional, el sujeto se entiende con las cosas lo mejor posible, y en una educación razonable, se involucra el entendimiento del sujeto con los otros, ya que es razonable incluir la propia razón de otro sujeto para darle curso a la acción comunicativa. Para este autor, debe educarse en ambos en la razón y en lo razonable, ya que la razón no se nota solamente cuando uno solo argumenta, sino también cuando se argumenta con los otros y lo razonable será ese otro uso que consiga dar a los conocimientos racionales del sujeto. En este discurso razonable se encuentra presente el pensamiento habermasiano que aporta elementos para valorar las nuevas realidades, así como las más recientes demandas sociales y los derechos individuales de los grupos sociales.

Esto plantea a la educación retos que necesariamente implica la revisión de la educación, con miras a proponer alternativas innovadoras en los procesos de formación, que supone profundizar el análisis y la puesta en práctica de modelos educativos que otorguen a los nuevos profesiona-

les el sentido de lo humano, la necesidad de hacer investigación para innovar, producir y transferir conocimiento, capaces de transformar la realidad en beneficio para el colectivo, comprometido con los problemas y necesidades de las comunidades en las cuales actúan.

Un sujeto epistémico que permee, aprehenda y comprenda la dinámica compleja y la naturaleza de la realidad que lo rodea, que asuma con responsabilidad sus decisiones y acciones. Estas ideas se encuentran impregnadas con pensamientos morirámos que da cuenta de la complejidad como un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados, ya que al mirar con más atención el mundo, se descubren interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen el mundo fenoménico.

La complejidad como desafío a pensar sobre el propio pensamiento

Para Morín (1995), la complejidad es la amalgama de interacciones de un sistema es tal que no pueden concebirse sólo analíticamente, por lo que no tiene sentido proceder vía el conocimiento de variables aisladas para dar cuenta de un subsistema complejo. Estos sistemas ocultan las constricciones y emergencias que permiten saltos cualitativos internos, lo que se opone a la visión clásica del avance evolutivo lineal. Los sistemas complejos funcionan con una parte de incertidumbre, ruido o desorden, lo que se contrapone al modelo clásico lineal de sistemas cerrados con comportamientos predecibles. La complejidad es un desafío al pensamiento, es un conocimiento que se pregunta sobre su propio conocimiento, es el reconocimiento de las incertidumbres y de las contradicciones pero también la aceptación del determinismo, de las distinciones y separaciones que requieren ser integradas.

Esta se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, lo inextricable, del desorden, de descartar lo incierto, de seleccionar los elementos de orden y de certidumbre, de quitar ambigüedades, clarificar, distinguir, jerarquizar. Según estas consideraciones, una construcción compleja del conocimiento debe caracterizarse por estar centrada en los fenómenos más que en las disciplinas, en el acontecimiento más que en la variable, en la crisis más que en la regularidad estadística. Esta visión se opone a pensar una realidad educativa aislada de una realidad psicológica, his-

tórica y sociológica, por lo que es necesario discutir los nuevos sentidos de la educación, entendidos como la reflexión y adecuación del currículo.

La reflexión del currículo debe ser elemento central en la práctica de los docentes para enriquecerlo en función de las necesidades de los estudiantes y de su contexto, con la intención de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y atenuar las dificultades que se le presentan al hombre en la actualidad, esto sólo es posible si el personal docente eleva y perfecciona su nivel de profesionalización, a través del análisis de su práctica, la investigación en el aula y la formación permanente.

Es urgente transformar las universidades en instituciones cuya misión y compromiso sean la formación de profesionales acordes con las necesidades de los diferentes sectores del entorno para contribuir con el desarrollo del país. Los problemas educativos, por ser problemas prácticos, no se rigen por reglas y normas teóricas, sino que surgen cuando las prácticas utilizadas resultan de algún modo inadecuadas con respecto a su fin; aparecen cuando hay alguna discrepancia entre una práctica y las expectativas con los que se emprende la misma. El interés de la práctica educativa se encuentra localizado en el mundo docente en ejercicio, entendido como la acción y la intencionalidad o supuestos conceptuales con las que se emprende dicha acción, lo que constituye un rasgo fundamental de ésta.

Estas acciones, sólo pueden caracterizarse por los conceptos que éste posea, que se encuentran dentro de un discurso social de normas, reglas y significados. Entonces, cada práctica debe suponer una "teoría implícita"; y esencialmente, no es posible hablar de práctica sin mencionar también la teoría explícita en la que está paradigmáticamente localizada. Entonces es necesario interpretar las teorías utilizadas por los docentes para comprenderse los valores, intereses y experiencias que mueven el pensamiento y acción de estos.

Esta investigación está orientada a reflexionar sobre las concepciones del pensamiento del docente en ejercicio de su práctica donde acontecen los fenómenos educativos, como un todo articulado; concepciones que subyacen y dependen del tipo de racionalidad que media en el proceso y, ante todo la posibilidad que tenga que volverse sobre sí misma en un actitud decididamente crítica y reflexiva, ya que actualmente este pensamiento se encuentra incrustado en el modelo de racionalidad técnica,

desde las que se han construido las prácticas hegemónicas legitimadas, con miras a una reorganización de ese sujeto epistémico, para construir una comunidad de docentes investigadores, transformadores de su propia práctica educativa.

Esta es una de las propuestas que hace Morin (1995: 74), pensar sobre el propio pensamiento, es el conocimiento que se pregunta sobre su propio conocimiento, es la reflexión en, para y sobre la acción. La transformación del sistema educativo queda estrechamente supeditada a la visión, interpretación y compromiso de los docentes y lógicamente el nivel de participación de estos dependerá de su formación profesional. El docente es el actor principal en el proceso de mejoramiento de la calidad educativa, pues es el nexo en los procesos de aprendizaje de los alumnos y las modificaciones en la organización institucional.

En época de grandes transformaciones se busca el mejoramiento de la excelencia de las universidades venezolanas, por la importancia de las mismas como formadoras de profesionales con capacidad para desenvolverse con iniciativa para involucrarse en actividades de investigación; se debe formar un docente reflexivo de su acción en el aula, que pueda asumir un rol protagónico para que pueda entender su práctica educativa. Es necesario focalizar la práctica del docente en los escenarios naturales desde el pensamiento que tiene lugar en el contexto sociocultural del aula con el fin de comprender y tratar de mejorar las relaciones existentes entre pensamiento, acciones e intereses de los que participan en ella.

Estos planteamientos están relacionados con el rasgo característico de los seres humanos que será la racionalidad manifestada en la estructura dialógica del lenguaje como fundamento del conocimiento y de la acción. En relación a estos planteamientos Giroux (1992), realiza un análisis sobre las diferentes formas de proyectar el docente la planificación de la enseñanza, derivada del concepto de racionalidad, entendida como el conjunto específico de supuestos y prácticas sociales que median las relaciones entre un individuo o grupos con la sociedad amplia.

En la teoría de la acción comunicativa (Habermas, 1987) analiza los tipos de acción a los que hacen referencia cada uno de los enfoques y estudia las formas en que los planificadores, sujetos capaces de acción y lenguaje, hacen uso del conocimiento para la acción y dan razones para fundamentar sus formas de comportamiento, contrastando los diferen-

tes modelos de educación derivados del concepto de racionalidad y la planificación de la enseñanza entendida como el puente entre el conocimiento de la realidad y la acción que se ha de emprender, entre el presente que se quiere cambiar y el futuro que se desea alcanzar.

Planificar significa prever, pensar y crear una acción futura. Desde esta perspectiva, la planificación es el puente entre teoría y práctica, que sirve de instrumento de trabajo para el docente, quien se constituye en un organizador de su práctica y de la enseñanza que debe tener una dirección y sentido, entonces necesita diseñar, planificar y ejecutar. Este concepto tiene bastante utilidad para explicar la actividad docente entendida como actividad práctica. En otras palabras, los supuestos y las prácticas sociales que orientan el sistema social, repercuten de alguna manera en la institución escolar y, por supuesto en las prácticas.

Los intereses implícitos en esa racionalidad definen, la forma en que los docentes se conciben y actúan en el espacio de la escuela, y orientan de igual manera sus expectativas. Los intereses fundamentales por la preservación no sólo tienen implicaciones cognitivas y prácticas, sino que constituyen el conocimiento de diferentes maneras. Así el interés puro por la razón se expresa en la forma de tres intereses constitutivos del conocimiento.

Estos intereses constitutivos los denomina Habermas (1990) técnicos, prácticos y emancipadores, los mismos, están presentes en cualquier acto cognitivo y constituyen modos posibles de pensamiento, por medio de los cuales puede ser constituida la realidad y actuar sobre ella. En relación con los intereses habermasianos (Giroux, 1992), plantea los modelos de racionalidad técnica, hermenéutica y emancipatoria, donde se expresan los diferentes intereses implícitos que movilizan la acción de los seres humanos para la construcción del conocimiento.

Habermas (1987) denomina acciones a las manifestaciones simbólicas en las que los actores entran en relación con el mundo de manera significativa, y cuando habla de mundo, distingue los tres mundo popperianos basándose en una teoría de la constitución de la experiencia, de manera que los actores, por tanto, construyen su relación con el mundo desde la interacción con los objetos (mundo objetivo), con otros actores (mundo de las relaciones sociales) y con su propia conciencia (mundo subjetivo).

Modelo de racionalidad técnica

Los problemas que se le presentan al docente en el modelo de racionalidad instrumental son técnicos, cómo aplicar los recursos y estrategias necesarias para la consecución de los objetivos que se le indican en el currículo, el conocimiento teórico elaborado por los expertos desde afuera indica cuál es la situación y la práctica queda reducida a resolver problemas técnicos a través de procedimientos racionales de toma de decisiones, suponiendo unos determinados fines educativos. El conocimiento teórico es el medio por el que queda justificada la práctica, la cual es valorada y legitimada en el grado en que posee un respaldo teórico, que a través de la explicación y de la predicción pretende controlar el mundo. Este modelo considera la competencia profesional como la aplicación lineal del conocimiento científico a los problemas instrumentales de la práctica.

La enseñanza en este modelo, es entendida como un conjunto estructurado de actividades susceptibles de predecirse y controlarse mediante métodos experimentales, el docente debe seleccionar los medios más adecuados para conseguir unos fines predefinidos de antemano, desde afuera por el experto. Este modelo ejerce una poderosa influencia en las concepciones y supuestos del docente en ejercicio, su fuerza radica en que la aplicación del conocimiento teórico constituye la única certeza de rigor en la práctica, en la investigación, y en la formación profesional.

El conocimiento teórico no puede señalar a los docentes, cuál es la acción adecuada para resolver un problema de la práctica, que por su naturaleza, precisa de un juicio y razonamiento práctico que son ejercidos en un contexto; el interés se centra en la acción para lograr un cambio deseado, y los problemas que requieren de una solución son localizados en una situación, y la tarea del juicio y razonamiento práctico consiste en determinar cuál es la acción adecuada y ponerla en práctica.

En otras palabras, todas las acciones que presuponen intenciones se hayan localizadas dentro de marcos o paradigmas conceptuales que dependen de la vida social. Entonces la práctica debe presuponer una teoría implícita que no proviene del conocimiento teórico, sino que se haya localizada en el mundo de las experiencias de los docentes, en la acción de los mismos, dentro de un repertorio situacional. Esencialmente no es posible hablar de la práctica sin mencionar también a la teoría explícita en

la que está paradigmáticamente localizada, entendida como los supuestos conceptuales del docente en ejercicio. Para Carr (1999: 64-65), "La práctica educativa es una actividad intencional, desarrollada de forma consciente, que sólo puede hacerse inteligible en relación con los esquemas de pensamiento, a menudo tácitos y, en el mejor de los casos, parcialmente articulados, en cuyos términos dan sentido a sus experiencias los profesionales".

El problema de la práctica, reside en la peculiaridad del objeto de conocimiento, los fenómenos educativos deben ser comprendidos en la realidad natural donde se producen, caracterizados por su complejidad, singularidad, subjetividad, autoformadora, abiertos al cambio intencional. La mayoría de las dificultades se encuentran en las mentes de las personas, en la cultura de los grupos sociales y no se pueden comprender a menos que se entiendan los valores e ideas de quienes participan en ellos. El proceso de reflexión es considerado por Schön (1992) como la inmersión consciente del docente en el mundo de su experiencia, cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos.

En la reflexión, el docente rehace una parte de su mundo práctico y reacciona reestructurando algunas de sus estrategias en acción, comportándose como un investigador que trata de modelar un sistema experto. Este proceso de intervención del docente como investigador de su práctica, depende de su habilidad para enfrentar la complejidad. En este contraste con la realidad se confirman o se refutan los planteamientos previos y se adecuan sobre la marcha; la reflexión sobre la acción la define como la evaluación que a posteriori realiza el docente sobre las características y procesos de su propia acción. Esta evaluación es un componente esencial del proceso de aprendizaje permanente, el docente en su interacción elabora un diseño flexible de enfoque progresivo que experimenta y reconduce de forma continua como resultado de este proceso de reflexión.

En el modelo de racionalidad técnica existe una desarticulación entre teoría y práctica, ya que las situaciones prácticas por su propia naturaleza no pueden ser deducidas de antemano por teóricos expertos ajenos al contexto de donde se producen los fenómenos educativos, y no inducen a una aplicación directa y lineal de la teoría e incluso, no pueden caracterizarse de manera tan rutinaria. El distanciamiento entre teoría y

práctica no permite la reflexión en la acción y esto origina dilemas, lo que ocasiona problemas no sólo para los docentes sino también para los estudiantes.

Este dilema tiene su origen en una subyacente epistemología de la práctica profesional, durante mucho tiempo ajena a un examen crítico, consistente en un modelo de conocimiento profesional incrustado institucionalmente en los currículos y en los convenios entre el mundo de la investigación y el de la práctica. Para comprender los problemas educativos se requiere del uso de un pensamiento o una lógica dialéctica, deben comprenderse desde el ámbito donde se producen, con la riqueza de la diversidad, deben interpretarse desde una perspectiva sistémica. Esto implica que las generalizaciones en educación son siempre provisionales y probabilísticas, obedecen a una lógica no lineal.

El modelo de racionalidad técnica rechaza los supuestos conceptuales y creencias de los docentes, e infiere erróneamente que las soluciones a los problemas educativos puedan llevarse a acabo sin hacer referencia al marco de pensamiento, en cuyos términos surgen los problemas.

La disociación habitual entre la teoría y la práctica desvirtúa el vínculo enriquecedor entre el conocimiento y la acción, para desarrollar una acción informada y reflexiva a la vez que un conocimiento educativo. El docente debe articular la actividad científica planificada y manifestada en el currículo institucional con la práctica educativa mediante la investigación educativa para adecuar el currículo a situaciones concretas.

Por tanto, debe tomar en cuenta cómo está constituida su realidad social que es el aula, que debe ser considerada como un sistema abierto, organizado en forma compleja, por estar conformado por individuos impredecibles, interrelacionándose, e interactuando en un mundo social, lleno de incertidumbre, de situaciones emergentes, que constantemente están construyendo su realidad inacabada.

Al respecto Gimeno y Pérez (1992) señalan que la intencionalidad y sentido de toda investigación educativa es la transformación y perfeccionamiento de su práctica educativa y que si es utilizado el calificativo "educativa", es porque pretende ser una investigación no sólo sobre educación, sino que eduque, que el mismo proceso de investigación y el conocimiento que produce, sirva para la transformación de la práctica educativa. El objetivo central de la práctica educativa es provocar la re-

construcción de las formas de pensar, sentir y actuar de las nuevas generaciones.

La acción instrumental está regida por reglas basadas en conocimiento empírico, que en todos los casos implican predicciones condicionadas sobre hechos observables. Desde esta perspectiva, se concibe a la enseñanza como una ciencia aplicada, y la escuela tiene una función reproductiva de la estructura social, el interés por la supervivencia mediante el control y la manipulación del ambiente, y al docente como un técnico y su práctica como técnica instrumental. Estas se enjuician conforme a criterios de verdad y eficacia, se las considera racionales cuando pueden fundamentarse en su pretensión de eficacia y éxito, supone una actitud monológica.

La planificación de la enseñanza se realiza desde afuera y por expertos, un solo actor planifica y gobierna el sistema mientras los demás son simples agentes. Se asume la existencia de un “yo” con poder absoluto, el supuesto básico que sustenta a este tipo de planificación es que el actor que planifica está fuera o sobre la realidad planificada y no coexiste en esa realidad con otros actores que planifican.

Modelo de racionalidad hermenéutica o práctica

Los objetivos y contenidos curriculares se orientan a lo que es pertinente y significativo para el proceso de desarrollo de los estudiantes. Se trata de organizar los componentes curriculares en función de grandes objetivos de desarrollo integral del estudiante, dando igual importancia a su desarrollo intelectual, afectivo y motor. En este modelo los sujetos que planifican son varios y persiguen objetivos conflictivos.

Desde esta perspectiva el planificador no sólo se relaciona con “las cosas” que existen en “el mundo” o mundo objetivo, por lo que la acción humana no se reduce a comportamientos, sino que se admite la existencia de otros, de oponentes, que existen en “nuestro” mundo referido a lo subjetivo. Éste, está representado por los estados de conciencia o de los estados mentales que se refiere a las interacciones sociales o disposiciones comportamentales para la acción, que demanda criterios de rectitud normativa, entonces se requiere de un juicio práctico que oriente a promover el bien. El planificador no sólo se relaciona con “las cosas” que existen en “el mundo” o mundo objetivo, por lo que la acción humana no

se reduce a comportamientos, sino que se admite la existencia de otros, de oponentes, que existen en “nuestro” mundo referido a lo subjetivo representado por los estados de conciencia o de los estados mentales referidos a interacciones sociales que demandan criterios de rectitud normativa.

Modelo de racionalidad emancipatoria

Para la racionalidad emancipatoria, la intencionalidad y el significado de la acción educativa sigue siendo un punto de medular importancia, pero ubicado en un contexto social, que permita conocer los obstáculos y limitaciones sobre la acción y el pensamiento humano. Se interpreta como la capacidad del pensamiento crítico para reflexionar sobre sí mismo. Es decir, pensar sobre el propio pensamiento, lo que permite penetrar en los supuestos que subyacen en el pensamiento individual y colectivo y que, en algún momento, se han distorsionado evitando la reflexión crítica en el quehacer del docente; plantea además, la autorreflexión con acción social orientada a la creación de nuevas condiciones materiales e ideológicas.

El currículo como praxis está orientado por el interés emancipador hacia la libertad de los individuos y concretados en los actos de habla, ésta se consigue por medio de la praxis que tiene como elementos la acción y la reflexión, desarrolladas en el mundo real de la interacción social o cultural. En otras palabras, para dar significados sociales en consenso a los problemas a través de procesos de crítica, con el fin de transformar al individuo en la búsqueda de su autonomía.

En este modelo, los actores se relacionan a través del entendimiento, significa que en la interacción, los sujetos coordinan de común acuerdo sus respectivos planes de acción y los ejecutan bajo estas condiciones, aceptando este saber intersubjetivamente vinculante, que no debe imponerse; por el contrario, tiene en lo razonable y surge de convicciones compartidas. Las relaciones intersubjetivas que se dan en el proceso de planificación, quedan plasmadas en la forma gramatical de actos de habla y pueden entenderse como condiciones de vida emancipatorias, que se definen en ideas de verdad, libertad y justicia.

Los hallazgos apuntan a que existen aún muchos dilemas y conflictos en los docentes para enfrentar los nuevos sentidos de la educación

que reclama la nueva cultura. Se observa la insatisfacción hacia el modelo de racionalidad técnica con enfoque paradigmático insuficiente, con una fuerte tendencia hacia una racionalidad práctica. Por otra parte, se percibe la resistencia al cambio de paradigma exigido por los nuevos sentidos de la educación con fuertes tendencias hacia una racionalidad técnica, reflejo de las prácticas educativas manifestadas en una enseñanza ajena a los intereses de los educandos y de las necesidades sociales.

Esta racionalidad se niega o no está consciente que debe ser redimensionado dentro de un mapa mental y un compromiso sustancialmente diferente, esto produce un caos conceptual, motivado a que coexisten y compiten teorías conflictivas. En el modelo de racionalidad técnica, la imagen profesional del docente se ha debilitado convirtiéndose en un transmisor acrítico de información, alejado de los problemas del aula, la investigación educativa más apreciada en los círculos académicos suele ser la que se realiza en ámbitos externos y sobre problemas periféricos al aula y adicionada con el mayor cúmulo de datos e índices estadísticos. Desde esta perspectiva, investigación y docencia se conciben como actividades no sólo separadas sino en muchos casos como incompatibles.

Reflexiones finales

Los programas de formación de las Instituciones de Educación Superior evidencian en la actualidad una gran confusión en este campo, que se traduce en prácticas contradictorias con efectos muy negativos en los profesionales en formación. Es necesario realizar el deslinde que permita distinguir una práctica tecnocratizante de una práctica genuinamente transformadora. Dentro de las alternativas que en la actualidad se proponen para la búsqueda de soluciones a estos problemas para transformar la educación, se aprecia como una de las más significativas y pertinentes las que se estructuran en torno al modelo de racionalidad emancipatoria, ya que trasciende el ámbito de lo personal y visualiza al profesor en el contexto de la realidad compleja en la que se desempeña.

Este tipo de racionalidad se interpreta como la capacidad del pensamiento crítico para reflexionar sobre sí mismo, y permite al docente penetrar en los supuestos que subyacen en el pensamiento individual y colectivo. Plantea además la autorreflexión con acción social, orientada a la creación de nuevas condiciones materiales e ideológicas. Las autoras de

este artículo, consideran que tiene que haber un cuestionamiento para modificar el marco de referencia conceptual, originalmente aceptado, ya que cuando se inicia un discurso teórico y se cuestiona la validez de las recomendaciones referidas a normas, se inicia un discurso práctico, lo que hace posible la reflexividad y ésta lleva a la crítica del conocimiento.

En las Universidades existe la necesidad de desarrollar y promover un nuevo enfoque sobre las bases de una racionalidad de acción comunicativa, relacionados con la propuesta de Morín (1995), Sophia (2008), Villalobos (2008) y Leal (2005) de la necesidad de reformar el pensamiento para afrontar la complejidad con ayuda de conceptos capaces de relacionar los diferentes saberes que están a nuestra disposición; esta reforma de pensamiento precisa a su vez una reforma de la educación.

Es urgente abandonar viejos esquemas mentales incrustados en la racionalidad técnica y orientar las prácticas educativas hacia el nuevo paradigma que exige la era planetaria, signada por principios de libertad, tolerancia, justicia, búsqueda de la verdad consensuada, de relaciones simétricas y de respeto mutuo, donde la razón humana se emancipa de las deformaciones ideológicas, de las amenazas de dominación, manipulación y control. En la medida en que el docente deje de ser un reproductor, para convertirse en un sujeto crítico, reflexivo con autonomía suficiente para diseñar la enseñanza y dar propuestas alternativas que resuelvan su actual situación, se podrá considerar que la actividad docente se ha profesionalizado.

Las prácticas cotidianas empiezan a tener sentido, ya que el conocimiento empieza a adquirir otros matices como resultado de la combinación de culturas científicas orientales y occidentales con saberes latinoamericanos. Se observan alianzas de críticos del norte y del sur en la que los pueblos latinoamericanos puedan formar parte, motivados por los mismos problemas e impulsados por intereses similares.

Las autoras de esta investigación documental, consideran la teoría general de sistemas y de los sistemas complejos adaptativos y autopoieticos, utilizadas con buen juicio crítico, pueden ayudar a entender las dimensiones complejas de las estructuras sociales.

Desde esta visión, es indispensable poder concebir la unidad de lo múltiple y la multiplicidad de lo uno. Es importante entonces prestar especial atención al género humano cuando se estudia la diversidad de las

culturas y de las costumbres, y a su vez tomar en cuenta la diversidad al contemplar la unidad del género humano. El verdadero problema es ser capaces de ver lo uno en lo otro, puesto que lo propio del ser humano reside precisamente en ese potencial de diversidad, de las lenguas, de las psicologías, que no tiene porqué poner en tela de juicio la unidad humana, a la vez anatómica, genética, cerebral, intelectual y afectiva.

Deben unirse esfuerzos para dar respuestas desde un Nuevo Modelo Cultural a conflictos sociales y disfunciones con la naturaleza con los propios actores, potenciando la interacción con el conocimiento de la historia, de las realidades geográficas, de los recursos, compartiendo valores, generadores de solidaridad para arraigar la identidad cultural que asegure la persistencia de la vida en el medio y la disponibilidad de los recursos naturales, indispensables tanto para las presentes como para las futuras generaciones.

Referencias bibliográficas

- Carr, Wilfred (1999). **Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica**. 2 ed. Edit. Morata, Madrid.
- Colom, Antoni (2002). **La (de)construcción del conocimiento pedagógico. Nuevas perspectivas en teorías de la educación**. Edit. Paidós, Barcelona, España.
- Delgado (2005). La importancia política de las cosas pequeñas. Corporación Síntesis, Santiago de Chile. **Complexus**, Vol. 1 No 2: 2-134.
- Fals, Borda y Mora, Osejo (2004). La superación del Eurocentrismo. Enriquecimiento del saber sistémico y endógeno sobre nuestro contexto tropical. **Polis**. Vol. 2 Nro. 7. Santiago de Chile.
- Gimeno, José (1991). **El Currículo una reflexión sobre la práctica**. Madrid, Edit. Morata.
- Giroux, Henry (1992). **Teoría y resistencia en educación**. Edit. Siglo XXI, México.
- Habermas, Jürgen (1990) **Teoría y Praxis. Estudios de Filosofía Social**. Edit. Tecnos, Madrid.
- Leal, Asneida (2005). Racionalidad subyacente en la práctica educativa. Tesis de Grado para optar al título de Magíster Scientiarium en Docencia para Educación Superior. UNERMB, Postgrado Cabimas

- Martín Fiorino, Victor (2008). *Ética e Investigación en la Educación*. Material mimeografiado por la Universidad Alonso de Ojeda de las II Jornadas Científicas “Dr. Humberto Fernández Morán”, Ciudad Ojeda.
- Mena Duarte (2008). *Problemas Éticos de la convivencia social y política*. Material mimeografiado por la Universidad Alonso de Ojeda de II Jornadas Científicas “Dr. Humberto Fernández Morán”, Ciudad Ojeda.
- Morín, Edgar (1995). **Sociología**. Edit. Tecnos, Madrid.
- Pérez Angel y Gimeno José (1992). **Comprender y transformar la enseñanza**. Edit. Morata, Madrid.
- Savater, Fernando (2008). Lo racional y lo razonable. Tribuna. www.el-pais.com/articulo/opinion/racional/razonable/elpepiopi/20080207elpepiopi4
- Schön, D. (1992). **La Formación de Profesionales Reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones**. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencias, Edit. Paidós, Barcelona, España.
- Sophia, Pascuale (2008). **La formación como factor estratégico social y económico**. Centro de Investigación de Humanidades y Educación, CIHE, Maracaibo, Venezuela.
- Villalobos (2008). Material mimeografiado por la Universidad Alonso de Ojeda de II Jornadas Científicas “Dr. Humberto Fernández Morán”, Ciudad Ojeda.