

Aportes para pensar la educación en un nuevo contexto.

Patricia Viera Duarte*

“La reforma del pensamiento es una necesidad democrática clave (...) es una necesidad histórica clave (...) por lo tanto tenemos que rearmarnos intelectualmente empezando a pensar la complejidad”

Morin, 2002

“El Lenguaje funciona como una especie de transformador. Al insertar los procesos psíquicos en las estructuras de la intersubjetividad lingüísticas, los episodios internos se convierten en contenidos intencionales, que sólo pueden estabilizarse con el tiempo de forma reflexiva, es decir, como intenciones recíprocamente expectables”

Habermas, 1987

Un “lugar” de partida

Explicitando nuestros presupuestos partimos de la premisa que la realidad humana existe en tanto existe un sujeto que construye significados acerca de esa realidad, o más bien sujetos que -en un inter juego de significaciones y resignificaciones- la construyen y reconstruyen en una especie de dinámica intersubjetiva. Coexisten en ella, por tanto, oposiciones de enfoques filosóficos, epistemológicos, biológicos, psicológicos, éticos, políticos, sociológicos, económicos, ecológicos y pedagógicos que son -en definitiva- las dimensiones que fundamentan la educación en una época marcada por las “mutaciones en la noosfera”: cambios de cosmovisión, modelos culturales, de paradigmas, en los modelos de pensamiento, en las ideologías, en las creencias, etc. (Pérez Lindo, 1998)

Desde una concepción dialógica, recursiva y hologramática de la realidad (Morin, 2002) resulta esperable que -en épocas de cambios- en los Sistemas Educativos se presenten entramados de percepciones, contradicciones y conflictos; fenómeno que se reproduciría expansivamente en los centros educativos generando antagonismos y resistencias sin desmedro de que estos mismos antagonismos puedan sintetizarse en oportunidades de auto construcción cultural, social y política de la organización escolar que se transforma en una organización aprendiente y enseñante a través de innovaciones propias y que a su vez podrían retroactuar en el sistema.

Si desde este enfoque podemos afirmar que los movimientos de reformas de la

educación (así como cualquier cambio en la sociedad) pueden generar crisis e incertidumbre; y si en algunos casos estos cambios podrían operar como disparadores de procesos en los que los docentes se apropien de la innovación en una especie de deconstrucción-reconstrucción cultural dinámica, entonces existe la posibilidad de que los colectivos docentes:

- adhieran acriticamente a los cambios impuestos desde el sistema,
- resistan a los cambios (pasiva o activamente) o
- construyan significados propios a partir del mismo conflicto y la incertidumbre, transformándose en autores de su propia historia.

En todo espacio institucional se dan relaciones complejas entre procesos adaptativos, en los cuales predominan la lógica del sistema; y procesos de resistencia, donde predominan lógicas alternativas introducidas por los actores. Esto podría representar resignificaciones, readaptaciones o verdaderas construcciones alternativas en el centro educativo, sobre la base de los cambios en el sistema.

Algunas fuentes de inspiración

Desde este planteo, en el que se admite la posibilidad de construcción y reconstrucción se hace necesario darle centralidad al lenguaje y la acción comunicativa (Habermas, 1987). Se podría considerar la realidad como expresión polifónica de una simultaneidad entre el yo y los otros. Así vemos que la realidad se

expresa a través de las voces que “repercuten” entre sí (Luis Alonso Schökel, 2004). La metáfora podrá referir también al concepto de sonancia y resonancia, en el sentido de que lo que es sonido para un sistema podrá ser ruido para otro porque la diferencia entre sonido y ruido es coyuntural, anecdótica y subjetiva. Se podría afirmar que lo que escuchamos (observamos de la realidad) no es la sonancia, sino la resonancia.

Desde esta metáfora podríamos explicar que el cambio estructural prescrito por las reformas repercutiría o resonaría de forma diferente en cada centro educativo debido a las representaciones heterogéneas y antagónicas de los actores con lo que cada cultura institucional particular podría quedarse en una etapa de conflicto y resistencia al cambio (cuando todavía es escuchada como ruido); o crear formas alternativas de innovación y consonancias a partir de las disonancias (Viera Duarte, 2005)¹.

Para esta reflexión partimos del conjunto de aportes de la obra de Jürgen Habermas, especialmente de su teoría de la Acción Comunicativa y la concepción de “Pensamiento Complejo” de Edgar Morin como concepto primordial para comprender las organizaciones y por ende los centros educativos y el propio sistema.

Habermas ha logrado repensar la modernidad e integrar la crítica de la racionalización en una reconstrucción del proyecto de la modernidad (Mc.Carthy, 1998). Desde una distinción entre la racionalidad técnica y la racionalidad práctica, hay que diferenciar aquella acción racional, que responde a la racionalidad instrumental (organiza los medios según criterios de control eficiente); de la acción moral, propia de la racionalidad práctica, que depende de una evaluación correcta de alternativas posibles de comportamiento con el auxilio de valores. En este último caso se plantea la necesidad de una acción comunicativa entendida como una interacción simbólicamente mediada que se orienta por normas intersubjetivamente vinculantes, que necesitan expectativas recíprocas de comportamiento y que deben ser comprendidas por lo menos por dos sujetos agentes. (Mc.Carthy, op.cit)).

Para comprender mejor la relación de la teoría y la práctica en el ámbito de la epistemología, Habermas se remitió primero a los clásicos de la antigüedad y abordó la cuestión de esta relación en la modernidad, en la que teoría, técnica y práctica se continúan concibiendo separadamente.

En estos conceptos se basa Habermas para repensar la idea de razón y teoría en una sociedad democrática, en la que han caído los viejos modelos y aún no se disponen de otros que los sustituyan decididamente. En realidad éste es un aporte que hace toda la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt en un momento de confusión propio del Siglo XX, en el que se encontraba en pleno auge la racionalidad técnica del positivismo, que domina el mundo occidental coexistiendo, a su vez con las ideas del materialismo dialéctico de Marx y los aportes del psicoanálisis. La teoría crítica surge oponiéndose tanto al positivismo como al marxismo ortodoxo y es crítica en tanto crea una ciencia capaz de revisarse a sí misma; no pretende establecer verdades absolutas, por lo tanto es antidogmática y se ve a sí misma como producto de la realidad que analiza. Una ciencia que es autoconciencia al decir de Adorno. En esta línea de pensamiento, se atreven (como ya lo habían hecho algunos pensadores como Rousseau) a desconfiar de la razón humana y a plantear, incluso la “irracionalidad de la racionalidad” que se concreta en los horribles hechos ocurridos en tiempos de la segunda guerra mundial (y en los que ocurren en la actualidad).

Habermas integra la crítica de la racionalización en una reconstrucción del proyecto de la modernidad. Hay oposiciones que caracterizan la cultura y la sociedad moderna: la racionalidad técnica se impone a la racionalidad práctica. Clásicamente la teoría se encuentra separada de la práctica. Prima la razón instrumental y coexiste con otros enfoques. Pero el gran aporte de estos pensadores de Frankfurt puede representar una luz al final del túnel, una tercera vía que resuelva el problema de la relación teoría- práctica, que supere la racionalidad técnica y que se constituya en un enfoque emancipatorio a partir de la

Washington Meneses. Ejercicio bodegón. Óleo.



superación de la razón técnica por una razón crítica.

Es en este contexto teórico de comprensión de la realidad compleja en la que se insertan las reformas educativas actuales; y el problema se extiende al campo educativo cuando varios pedagogos llevan a este terreno, el enfoque socio-crítico al mismo tiempo que las políticas educativas se orientan por una marcada racionalidad técnica. Puede pasar -y esto es natural en la supuesta posmodernidad- que el planteo discursivo-conceptual de una reforma sea convencidamente práctico; en ese discurso se sugiere trabajo en equipo, descentralización, protagonismo de los actores, búsqueda de consenso a partir del respeto por la diversidad y los contextos culturales valorando la negociación, etcétera. Hay un claro interés práctico o crítico como se puede constatar en los documentos oficiales de las distintas transformaciones propuestas en Uruguay. Sin embargo en los diagnósticos de partida, en las evaluaciones como medición de resultados y en algunos esfuerzos por argumentar la científicidad del proceso en términos de constatación de productos, así como la preocupación por editar guías y manuales, parecería primar la racionalidad instrumental.

Esta coexistencia de enfoques que se encuentran en el contexto teórico de comprensión de la realidad -y por ende en los sistemas educativos (como parte de esa sociedad, siguiendo el principio hologramático moriniano) de alguna

manera- se reproduce expansivamente dentro de las organizaciones escolares, en cada centro educativo del sistema, donde convergen diferentes cosmovisiones, generando relaciones antagónicas. Este antagonismo es natural, puede generar conflictos al enfrentar posiciones contrarias; pero resultan ser oposiciones que al mismo tiempo se complementan como lo anuncia el principio dialógico de Morin (op.cit.)

En este contexto se hace urgente un giro hacia la construcción de orientaciones pedagógicas que tengan en cuenta a las instituciones atravesadas por redes sociales/culturales, locales y globales (Núñez, 2005).

Para abordar las demandas emergentes es menester la articulación de diversos niveles de responsabilidad que puedan llevar adelante tareas diferentes, pero en una cierta relación de reenvío -con la participación de otras instituciones, servicios y programas educativos- ya que estas cuestiones son multidimensionales.

La educación y socialización de las nuevas generaciones es una responsabilidad pública, por lo que educar se vuelve una opción política y ética. Desde esta dimensión la labor educativa ha de aportar a la nueva construcción de la ciudadanía, contribuir a una definición política que pueda reunir a diversos actores propiciando la construcción de un trabajo participativo y común, que lleve a la integración social, a la dignificación, la formación integral -a partir del trabajo docente- en una dinámica acción

comunicativa. Para esto habrá que pensar nuevos recursos de articulación social, nuevas modalidades de interacción intersubjetivas. Las diversas prácticas sociales y educativas, tendrían que coordinarse en red.

Desde este encuadre pretendemos contribuir a re-elaborar el sentido de la educación en un marco de comunicación abierta desde un modelo teórico habermasiano/ freiriano o -tal vez- rehacer el modelo en la propia práctica y que el sistema nacional de educación se pueda formar y transformar a través de la resignificación de los propios actores como forma genuina de atender a los sujetos en situación de diálogo. Para esto habrá que favorecer -a través de políticas educativas- las condiciones para que exista un diálogo real en los debates educativos; es lo que Habermas llama la “distribución simétrica de oportunidades de elegir y emplear actos de habla”. Solamente cuando existe una efectiva igualdad de oportunidades de asumir roles dialógicos, se estará en condiciones de construir procesos de cambios que logren consensos intersubjetivos.

Un trabajo en redes internas y externas al sistema, necesitaría que los propios educadores desarrollen sus competencias de vinculación, intercambio, capacidad de negociación y respeto por “el otro como diferente y complementario”. Para esto es necesario lograr, con un buen soporte ético, la construcción del rol a través de un aprendizaje compartido en una comunidad educativa fuertemente comprometida con la educación “glocal”². El planteo, desde un plano conceptual, expresaría la necesidad de trabajar en un proyecto social y educativo común y transformador. Es esperable -por tanto- el logro de la complementación de las propuestas educativas mundiales, regionales, nacionales (institucionalizadas por los Estados) y otras formas instituidas por la propia comunidad local.

Desafíos de la educación actual

La educación hoy presenta nuevos desafíos y necesariamente nuevas definiciones desde ese entramado complejo en el que se presenta la realidad. En el plano filosófico el debate se abre

entre educar para la vida y educar para la libertad o en libertad. Esto implica el reconocimiento de la socialidad y del “ser con otros”. Los seres humanos nos liberamos en la acción comunicativa con los otros. Liberarse es humanizarse. Educar es humanizar.

En la dimensión biológica habrá que mantener la tensión entre la adaptación y la innovación. Conservar y cambiar. En lo institucional esto se traduce en lo instituido-instituyente. El antagonismo complementario tendrá que tenerse en cuenta también desde lo epistemológico: nunca más podremos enseñar desde concepciones absolutas de verdad o de realidad. Los planteos pedagógicos tendrán que asegurar pertinencia y formación; pero no podrán desconocer las bases psicológicas que fundamentan la intervención en el deseo, la motivación y el respeto por las inteligencias múltiples.

Desde la concepción dialógica de la realidad la educación deberá atender cada vez más a la dimensión ética y política, lo que implica abordar problemas de derechos humanos y tolerancia en un mundo cada vez más plural. Formar para la ciudadanía supera la concepción moderna del “formar el ciudadano para un Estado Nación”, más bien implica educar para la participación y la toma de decisiones en el mundo.

Desde la dimensión sociológica, la universalización de la enseñanza -y por ende la entrada a los sistemas educativos de una población en situación de vulnerabilidad social- nos trae el desafío de una educación inclusiva e integradora que nos hace repensar los conceptos de igualdad, equidad, inclusión-exclusión. ¿Cuáles serán los nuevos excluidos? Formar para la reflexión y la lectura crítica en Internet se nos aparece en el horizonte como un objetivo a tener en cuenta. Finalmente habrá que pensar en la formación para el desarrollo económico local y mundial, la conservación del ambiente y el control ecológico.

La educación se encuentra en medio del proceso civilizatorio, es un agente de humanización en un mundo en el que la idea de realidad se está desmaterializando. Esto implica nuevos desafíos para la educación en el siglo XXI.

Una nueva teoría de la educación debe poseer una visión crítica, deberá colocar en el centro del análisis a la propia concepción de educación (sus fines y sus fundamentos), en un mundo en el que lo único que se presenta como permanente es el cambio.

En la búsqueda de definiciones en la inflexión modernidad-posmodernidad (Sales, 2000), la educación se nos presenta como un proceso eminentemente humano, en el entendido que el ser humano es un sujeto históricamente y culturalmente situado, capaz de producir lenguaje, de simbolizar la realidad y por tanto capaz de transformar el mundo. A través de este proceso se construye y reconstruye el conocimiento, la sociedad global y local; y la propia realización del ser humano a través de la acción comunicativa, la reflexión y la reforma del pensamiento que le posibilite constituirse en sujeto de su propia compleja historia.

Habrá que pensar una teoría de la educación que facilite la igualdad de oportunidades de asumir roles dialógicos, que se ocupe de la consolidación de comunidades reflexivas donde la acción comunicativa es cada vez más virtual y “glocal”; y en las que “formar la conciencia planetaria” se complementa con la “formación para la vida cotidiana dentro de la propia cultura”.

Referencias bibliográficas

- BECK, U. 1997. *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Paidós.
- FAINHOLC, B. 2008. *Programas, profesores y estudiantes virtuales: una sociología de la educación a distancia*. Buenos Aires: Santillana.
- HABERMAS, J. 1980. *Dominio Técnico y Comunidad Lingüística*. Barcelona: Ariel.
- HABERMAS, J. 1982. *Conocimiento e Interés*. Madrid: Tecnos.
- HABERMAS, J. 1987. *La Acción Comunicativa*. Tomo I. Madrid: Taurus.
- HABERMAS, J. 1987. *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*. Madrid: Tecnos.
- HABERMAS, J. 1989. *Ciencia y Técnica como ideología*. Madrid: Tecnos.
- HABERMAS, J. 1990. *Conocimiento e interés*. Buenos Aires: Taurus.
- MC.CARTHY, T. 1998. *La teoría Crítica de Jurgen Habermas*. 4° ed. Madrid: Tecnos.
- MORIN, E. 1994. *El Método*. Madrid: Cátedra.
- MORIN, E. 1998. *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona: Gedisa.
- MORIN, E. 2002. *La cabeza bien puesta. Repensar la Reforma- Reformar el Pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- NÚÑEZ, V. 2005. *Hacia una re-elaboración del sentido de la educación: Una perspectiva desde la Pedagogía Social*. Barcelona: s/d.
- PÉREZ LINDO, A. 1998. *Mutaciones. Escenarios y filosofías del cambio del mundo*. Buenos Aires: Biblos.
- PÉREZ LINDO. 2003. *Universidad, conocimiento y reconstrucción nacional*. Buenos Aires: Biblos.
- PEREZ LINDO, A. (s/d). *Nuevos paradigmas y cambios en la conciencia histórica*. vol 4. Buenos Aires: Eudeba.
- SALES, M .T. 2002. *Educación en la Inflexión Modernidad-Posmodernidad*. En: *Conversación Revista de reflexión y Experiencia Educativa* 1(1): pp56-68.
- VIERA DUARTE, P. 2005. *Sonancias y Resonancias de un Cambio Educativo. La relación entre Cultura Institucional y Reforma de la Educación: Estudio de casos en zona de frontera. Tesis de Maestría*. Montevideo: ORT.

Notas

1 - En un estudio situado habrá que descubrir qué significa “conservar” y qué significa “innovar” en esta paradójica situación en la que el cambio y la innovación son propuestas oficiales.

2 - Global y local, término acuñado por Beck, U. 1997. “*En el devenir del siglo XX, la tecnología y las TIC revolucionaron los procesos productivos y comunicacionales. Esto ha reconfigurado las relaciones humanas con predominio de los Estados y las organizaciones sociales y mercados – de inscripción global- así como ha reestructurado los vínculos entre las personas y los grupos que son de perfil Glocal*” (Fainholc, 2008. 11)

* Patricia Viera Duarte es profesora de Pedagogía en el Centro Regional de Profesores del Norte