

## **Hacia una formación docente reflexiva y crítica: fundamentos filosóficos**

Carmona G., María  
Centro de Filosofía para niños del estado Trujillo.  
Universidad de Los Andes, Trujillo.  
mariacarmona90@hotmail.com

**Resumen:** Dentro del contexto de la crisis de la racionalidad occidental y, concretamente de su repercusión en la educación, tratamos de resaltar la importancia de la formación crítica, reflexiva y ética del docente en las propuestas actuales acerca de una educación humanizadora. Su correspondencia con el modelo educativo tecnocrático instrumental ha llevado a la educación hacia un proceso de deshumanización, donde el papel del docente se reduce a ser un técnico experto y especializado en la aplicación de reglas para orientar la conducta de los alumnos. Se trata de redimensionar la concepción profesional de este actor educativo, enfatizando la importancia de la innovación y de la práctica reflexiva y ética en su formación.

**Palabras clave:** educación, reflexión, formación, filosofía.

**Abstract:** Within the context of the crisis of western rationality, and specifically its impact on education, we try to emphasize the importance of critical, reflective and ethical formation of teachers in the current proposals on a humanizing education. Its connection with the educational technocratic instrumental model has led education to a process of dehumanization, where the teacher's role is reduced to being a technical expert and specialist in the application of rules to guide students' behavior. This is resizing the design of this professional actor, pointing out the importance of innovation and reflective and ethical practice in their training.

**Key words:** Education, Thoughtfulness, Philosophy.

**Résumé:** Cette recherche vise à générer des constructions théoriques qui sous-tendent les pouvoirs d'un professeur universitaire pour la gestion des connaissances dans des contextes d'apprentissage virtuel. Les références théoriques sur la gestion des connaissances, les compétences et les questions

liées à des contextes d'apprentissage virtuel ont été utilisés seulement pour obtenir une perspective qui aidera les chercheurs à obtenir des données pertinentes et à résumer des catégories importantes de l'analyse des données. L'étude a été élaborée dans le paradigme qualitatif. Nous avons utilisé l'entrevue en profondeur qui a été donnée aux enseignants dans des projets de deux universités vénézuéliennes qui développent l'apprentissage virtuel. La méthode comparative constante entraîné catégorisations et la conception des constructions. Il s'agit de: (a) la conception pédagogique dans des contextes d'apprentissage virtuel, (b) de l'apprentissage accomplie en collaboration, (c) interaction et leur relation dans le processus de gestion des connaissances, (d) la motivation et de nouvelles technologies de l'information, (e) l'innovation fondée sur la connaissance génération et (f) la gestion, la planification et la gestion des connaissances. De chacun d'eux, sont dérivées des compétences qui permettent des enseignants universitaires activer leurs actions dans des contextes virtuels et de produire des changements qualitatifs dans l'apprentissage.

**Mots-clés:** gestion des connaissances, des compétences, l'apprentissage virtuel, société de la connaissance, de nouvelles informations et technologies de la communication.

## 1. Introducción

Los profundos y complejos problemas de nuestra época son de tal magnitud que frente a ellos, de acuerdo con muchos autores, no podemos sino sentir el vértigo del vacío, el miedo y la incertidumbre, la ansiedad de tener que comenzar de nuevo, la añoranza de una cierta estabilidad perdida, la sensación de un salto en el vacío, la desilusión y el desconcierto por un presente lleno de violencia y miseria, intolerancia, racismo, terrorismo, destrucción del ambiente. Los grandes mitos de la Modernidad, la esperanza en sociedades justas y la idea de una Historia que se dirige hacia la consecución de la felicidad humana, se han derrumbado.

La humanidad se enfrenta hoy a problemas de gran complejidad generados por el llamado proceso "civilizatorio", propio de la

racionalidad moderna, cuya solución es de gran trascendencia para el presente y las venideras generaciones. El paradigma racionalista de la modernidad nos ha sumido en una profunda crisis y, por tanto, es preciso su cuestionamiento; sin duda que el término crisis es el que mejor define nuestro presente histórico. Los numerosos conflictos de orden económico, social, educativo, político, ambiental, ideológico y cultural, interactuando unos sobre otros, han dado lugar a una crisis global surgida tras la segunda guerra mundial y, por tanto, de la civilización occidental moderna. En este contexto, el núcleo del fuerte debate contemporáneo es, sin duda, la imposición de la racionalidad técnico- instrumental como único paradigma de conocimiento.

Si bien es cierto que la razón, elevada a suprema fuerza emancipadora, ha permitido secularizar la cultura y la sociedad, liberando al hombre del oscurantismo opresor, también es verdad que el conocimiento científico técnico se ha venido convirtiendo en la razón instrumental, guiada por los únicos criterios de eficacia y éxito, en los que el hombre es entregado al imperio de poderes burocráticos y económicos. Es por ello, que todo análisis que aspire a abordar la crisis social, humana o educativa del mundo contemporáneo, no puede hacerlo sin la referencia obligada del predominio de la racionalidad instrumental entendida como una de las patologías del proyecto de la Modernidad y, de igual manera, a su contexto actual, ya que no sólo estamos en presencia de una crisis de los fundamentos de la ciencia, sino también de la filosofía y, en general, ante un desajuste de los fundamentos del pensamiento (Ramos, 2001).

El predominio de la razón instrumental conlleva la reducción positivista de la idea de ciencia a mera ciencia de hechos con la consiguiente indiferencia ante las cuestiones “realmente decisivas para una humanidad auténtica, las cuestiones que excluye (la ciencia positiva) por principio son precisamente las más candentes para unos

seres sometidos, en una época desventurada, a mutaciones decisivas: las cuestiones relativas al sentido o al sinsentido de esta entera existencia humana”. (Husserl, 1991, en Melich, 2003:36). Reflexiones en torno a esta problemática contemporánea ponen en evidencia que el desarrollo de la ciencia y el avance de las tecnologías no han solucionado los problemas fundamentales de la vida humana; por el contrario, lo que se constata es una profunda crisis a nivel mundial.

En esta perspectiva, la crisis de la educación es una crisis fundamentalmente humana, que se manifiesta en un proceso paulatino de deshumanización. El grado de disminución de la condición humana del educando en la educación tecnocrática, se observa cuando se aplican procedimientos

científicos para optimizar el aprendizaje y lograr una mayor eficiencia en lo instrumental. Los métodos y técnicas de investigación y las prácticas educativas se fundamentan en el “condicionamiento” con la aplicación de los principios de la teoría conductista y neoconductista de carácter instrumental por medio del refuerzo, sin la participación consciente y crítica del sujeto involucrado (Delgado, 2001:34).

Como consecuencia de esta visión, se lleva a cabo la conformación de las instituciones educativas como empresas, con la inevitable transformación del profesor en operario; de la jerarquía de autoridades en agentes de relaciones públicas, supervisores o gerentes, y de la educación en un servicio o mercancía que se produce y que se vende en función de las condiciones relativas y cambiantes del mercado. Es decir, la escuela se proyecta como el escenario apropiado “para la reproducción de las pautas culturales de la sociedad capitalista. Esto significa que el proceso de dominación político-ideológico se traslada al espacio educativo como cultura escolar, predominando la idea de que la producción mercantil es el fundamento de la educación del hombre” (Arend, 1998:32). Este escenario, representa el paraíso de los tecnócratas, donde destacan los resultados independientemente de los fines o los medios; ambos se legitiman por los hechos. La pregunta no es

relativa a la verdad sino a la utilidad y eficacia. El hombre llega por aquí a la condición de técnico en aras de la razón operativo-tecnocrática.

## **1. De la educación tecnocrática a la educación humanizadora<sup>1</sup>**

La crisis de la educación moderna se va configurando a partir de la imposición de la razón tecnológica, bajo la especie de un logos deshumanizado que niega la razón práctica, ética y dialógica por la tecnificación de los saberes humanistas e históricos y del discurso de la intersubjetividad. La posibilidad de su superación se dibuja con la posibilidad de plantearse marcos concretos donde se reconozcan la racionalidad instrumental como una amenaza contra la humanidad misma y el papel de la educación en ella (Márquez, 1995).

La enseñanza, en el escenario descrito, no es otra cosa que la formación de destrezas orientadas a reforzarse a sí mismas y al orden moderno en el que se dan, de manera que el problema no parece estar en el terrero de la academia, sino de la política. La escuela lleva a cabo un proceso de adaptación del niño a las normas y conductas socialmente aceptadas, pero también tiende a anular aquellos rasgos del comportamiento y de la personalidad humanos que son indispensables para el conocimiento: la curiosidad, la búsqueda, la capacidad de sorprenderse, el interés personal y el placer por conocer y compartir el conocimiento, aspectos fundamentales para la construcción significativa del saber. En verdad, se trata de un proceso de des-humanización o de domesticación de ciertas potencialidades humanas que son procesos creativos propios del comportamiento infantil (Porlán, 1997).

Todo ello tiene como resultado un cierto acondicionamiento y adiestramiento de las estrategias de pensamiento y actuación, de modo simplificador y estereotipado, que da lugar a individuos pasivos y conformistas. En este contexto, sostiene Freire (1980), que la relación humana es una relación de poder que se evidencia en la

dominación del alumno como objeto pasivo del proceso educativo, receptáculo de los conocimientos impartidos por el profesor, quien es el elemento activo de este proceso y que a través de su hacer monológico domina en la relación profesor-alumno.

En la actualidad, encontramos nuevas propuestas teóricas y metodológicas frente al paradigma de la racionalidad instrumental que emergen desde diferentes posiciones con una perspectiva interdisciplinaria bajo una visión humanista y cualitativa de lo educativo y con posturas que indican la urgencia del entendimiento de lo social desde lo humano. Se vislumbran nuevos paradigmas que sostienen que la realidad social y educativa no sólo es interpretable desde lo cuantitativo, que el mundo de lo humano no es parcelado y abstracto, sino que constituye una realidad compleja y concreta en lo cuantitativo y cualitativo.

En este sentido, estamos en presencia de una subversión paradigmática que se expresa por la emergencia de reivindicar lo humano como sujeto pensante, actuante, creador y constructor de su vida individual y social frente al mundo de la tecnocracia que lo margina como persona. Se trata de una visión integral del ser humano, de una visión cualitativa del mismo que lo reconoce en su dimensión concreta con sus pensamientos, afectos, sentimientos, valores y, sobretodo, capaz de construir su propia existencia. “Las ciencias sociales y educativas se encuentran, hoy día, en esta disyuntiva histórica: por una parte, el agotamiento de la hegemonía del paradigma positivista, y por la otra, el surgimiento de paradigmas en los cuales lo cualitativo y lo humano, con todo lo que ello supone, reclaman su espacio vital” (Delgado, 2001: 36).

La actual perspectiva de la educación humanizadora se propone la reivindicación de los valores humanos, frente a la deshumanización producida por la educación tecnocrática e instrumental, donde la enseñanza de habilidades y conocimientos para desempeñar un oficio vino a configurarse como el fin fundamental de los procesos

educativos escolares, quedando relegada la función verdaderamente educativa que corresponde a la formación del ciudadano, a la configuración del ser social, más allá del ser productivo. En este contexto, cobra sentido el paradigma de la educación humanista<sup>2</sup> definida como “aquella cuyo horizonte y criterio último es la dignidad humana y cuya vía de consecución es el esfuerzo de realización de los valores que contribuyen a satisfacer las necesidades radicales” (Yuren, 2000:48).

De acuerdo con Martínez (2002), la educación humanista es la educación que se entiende como forma de desarrollo humano, en la cual todas las facetas de este proceso dan un énfasis especial a las siguientes realidades: unicidad de cada ser humano, tendencia natural hacia su autorrealización, libertad y autodeterminación, integración de los aspectos cognoscitivos con el área afectiva, conciencia y apertura solidaria con los demás seres humanos, capacidad de originalidad y creatividad, y jerarquía de valores y dignidad personales. Éstas deberán constituir las metas hacia cuyo logro se orientarán las acciones de los educadores en el aula planetaria en que vivimos.

Frente a la educación instrumental tecnocrática, la perspectiva de una educación humanizadora es, sin duda, uno de los grandes retos de la educación en el presente. La búsqueda de un humanismo cívico, entendido como actitud que fomenta la responsabilidad en la orientación y desarrollo de la vida política, como el temple ético e intelectual de un pueblo, sólo es alcanzable sobre la base de una educación humanista. (Llanos, 1998). Se trata de crear las condiciones teóricas, epistemológicas y prácticas para una formación humana integral de individuos solidarios y comprometidos con su entorno social, y para ello es necesaria la creación de nuevos modelos, no sólo cognitivos sino también de valoración que orienten las acciones y prácticas individuales y colectivas, dirigidas a una práctica esencialmente humana. En nuestros días, el paradigma

humanista en educación se concibe como propuesta antiautoritaria, situándose en contraposición al conductismo. Así pues, frente al discurso capitalista se trata de originar un discurso que reconozca la importancia de la sociedad civil o, si se quiere, del humanismo cívico.

Los representantes de la perspectiva marxista de la pedagogía crítica, principalmente Michael Apple y Henry Giroux, utilizan los conceptos marxistas, repensados a través de los análisis contemporáneos, como los de Gramsci y los de la Escuela de Frankfurt, para hacer la crítica de la escuela y del currículum existente. Sus investigaciones enfatizan el papel de las estructuras económicas y políticas en la reproducción cultural y social, a través de la educación y el currículo. (Da Silva, 2001). El carácter puramente instrumental del conocimiento fue enfrentado al conocimiento como fuente de liberación, como elemento indispensable para descubrir los significados que se esconden detrás de los grandes discursos, con la finalidad de responder a las problemáticas sociales del mundo moderno; esta corriente se ha constituido en un punto de referencia en la búsqueda de una educación desde el enfoque crítico.

La educación humanizadora comprende las dimensiones reflexiva-crítica y la ético-afectiva (Lipman, 1998), a través de las cuales el docente y el alumno dejan de ser mediadores pasivos entre la teoría y la práctica, para convertirse en mediadores activos que desde la práctica, reconstruyen críticamente su propia teoría y participan en el desarrollo significativo del conocimiento. En este sentido, la educación humanizadora es una educación emancipadora frente al instrumentalismo y tecnicismo que mutila al hombre en su aspiración por conformarlo como un sujeto escindido de su praxis humana, en un técnico al servicio de unas prácticas enajenantes. Una educación problematizadora y liberadora, comprometida con la responsabilidad y solidaridad de

lo educativo en lo social (Freire, 1980). Una educación humanista dialógica que promueve el encuentro entre interlocutores que se nutren mutuamente

## **2. Del docente como técnico experto al docente reflexivo y crítico**

La misión del docente, en el contexto de una educación tecnocrática, es reproducir y consolidar este tipo de educación en la escuela; formar en destrezas mediante técnicas de control que se han de ejercer sobre los educandos para su adiestramiento. Reproducir el proceso de fragmentación de las actividades, disciplinas y conocimientos; es decir, formar para la domesticación de las potencialidades humanas, y actuaciones estereotipadas que den lugar a individuos pasivos y conformistas (Porlán, 1997). De acuerdo con los presupuestos teóricos de la racionalidad instrumental en referencia a la educación y donde se concibe la enseñanza como aprendizaje mediante destrezas técnicas, el papel del docente se reduce a un técnico especializado en la aplicación de un conjunto de reglas para orientar la conducta de los alumnos y, de esta manera, permitir el proceso de aprendizaje.

El proceso de enseñanza queda reducido a un simple proceso instruccional, a un mundo de medios, procedimientos e instrumentos que, sin lugar a dudas, condiciona el sentido de la práctica docente y descuida la dimensión moral y cualitativa de la acción educativa. Al limitar el concepto de racionalidad a la racionalidad instrumental y trasladar estas reflexiones a lo educativo, se asume que nuestra sociedad requiere sólo de la presencia de expertos y técnicos que dominen el arte de aplicar los medios a fines y evalúen las consecuencias (Márquez, 1995).

Diferentes análisis críticos coinciden en la denuncia de esta tendencia deshumanizante de la educación, que se va profundizando con los avances del neoliberalismo económico, y con la consiguiente

desvirtualización de la educación como proceso humano. En este escenario, se vislumbra una noción de educación más crítica y para ello es preciso decodificar las prácticas educativas de dominación. Decodificar la voz de los grandes textos, deconstruir nuestras propias prácticas educativas y crear nuevas. En esta perspectiva, se pone en evidencia la necesidad de redimensionar la formación del docente como condición hacia el logro de una educación más humana, participativa, crítica y reflexiva. Se trata de la construcción de una perspectiva teórica que proporcione la base para un punto de vista alternativo sobre la formación y la práctica educativa de los docentes, en el contexto de una educación que tiene el reto de formar ciudadanos críticos y reflexivos que participen activamente en la sociedad.

El enfoque pedagógico crítico<sup>3</sup>, reflexivo y creativo, presenta un énfasis en el desarrollo integral de la persona, de un tipo de ciudadano capaz de tomar en cuenta el punto de vista de otros, argumentar sus propuestas y sustentar sus decisiones de manera reflexiva y creativa, más cooperativo en la solución conjunta de los problemas y de mayor consistencia moral en su quehacer cotidiano. En consecuencia, promueve un tipo de interacción social basada en el respeto mutuo, el razonamiento, la cooperación, la aportación constructiva y la coherencia ética.

La reflexión teórica que está presente en estos planteamientos nos remite, en primer lugar, a la actual situación epistemológica enraizada en el positivismo que ha abandonado la búsqueda de una teoría crítica, estratificando el conocimiento en ámbitos disciplinares, que lo han convertido en una suerte de religión portadora de verdades universales y métodos irrefutables. La ciencia ilumina y justifica la toma de decisiones económicas y políticas, convirtiendo a la técnica en el instrumento básico para el control y la dominación social. (Porlán, 1997). En segundo lugar, el surgimiento de nuevos enfoques epistemológicos, dentro de los cuales destacamos el crítico de Habermas quien se enfrenta fuertemente al positivismo que

significa “el final de la teoría del conocimiento”. Sin lugar a dudas, éste orienta las posteriores corrientes de pensamiento preocupadas por el rescate de la reflexión y, en particular, las implicaciones y aplicaciones en los temas y problemas de la educación.<sup>4</sup>

Con la finalidad de analizar la conexión entre el conocimiento y los intereses humanos, Habermas se propone la reconstrucción de la prehistoria del positivismo moderno, que significa, al mismo tiempo, analizar la disolución de la epistemología a través de las etapas perdidas de la reflexión, que ha dejado en su lugar a la filosofía de la ciencia: “Volver a recorrer este camino desde un horizonte que apunta hacia su punto de partida puede ayudarnos a recuperar la perdida experiencia de la reflexión. Porque el positivismo es eso: el renegar de la reflexión” (1982:9). La disolución de la epistemología es el abandono de la reflexión crítica practicada por Kant, donde la filosofía desempeñaba todavía un papel soberano en relación con la ciencia y era la base a partir de la cual se orientaba la evaluación de las diversas formas de conocimiento.

La perspectiva kantiana se ha reducido a una preocupación metodológica; es decir, la filosofía de la ciencia se ha convertido en metodología aplicada con una noción científicista de la ciencia. Cientificismo es la creencia de la ciencia no como una forma de conocimiento posible, sino que identifica el conocimiento con la ciencia. De acuerdo con Habermas, recuperar “las etapas abandonadas de la reflexión”, someter a examen crítico la concepción positivista del conocimiento y de la ciencia es absolutamente necesario para cualquier forma de praxis que trate de promover la emancipación humana. La teoría crítica se expresa como teoría de la emancipación y tiene como propósito el desarrollo de una ciencia y teoría que permitan emancipar la sociedad de la dominación del pensamiento positivista y para ello es fundamental el concepto de praxis crítica; la praxis como acción humana que tiene un carácter liberador y ético más que dominador y técnico.

En este sentido, para Habermas la liberación será emancipación cuando se reconozca el interés emancipatorio que subyace al conocimiento reflexivo-crítico. Sólo así se podrá captar adecuadamente la correlación de conocimiento e interés humano en general. (1982). En su disputa con el positivismo, Habermas critica toda ciencia que no entienda el conocimiento en correlación con el sujeto del conocimiento, con el interés. El saber es el resultado de la acción humana motivada por necesidades naturales e intereses. Distingue tres intereses constitutivos del conocimiento: el técnico, el práctico y el emancipatorio. A ellos corresponden tres tipos de ciencias o disciplinas. El enfoque de las ciencias empírico-analíticas incorpora un interés cognoscitivo técnico; el de las ciencias históricas-hermenéuticas incorpora un interés cognoscitivo práctico; y el enfoque de las ciencias, orientadas hacia la crítica, incorpora el interés cognoscitivo emancipatorio (Ibídem).

A partir de estas observaciones de Habermas, se llevan a cabo planteamientos epistemológicos que consideran la naturaleza y el estatus del conocimiento profesional generado en la escuela, como la búsqueda de categorías epistemológicas que permitan reconstruir una teoría del conocimiento superadora del reduccionismo cientificista que antagoniza el conocimiento científico respecto al cotidiano, convirtiendo a aquél en una forma de ideología social y a éste en mera actividad rutinaria e instrumental. Siguiendo a Habermas, se considera que sólo desde una epistemología que reconozca la dialéctica que se establece entre los intereses llamados subjetivos y el conocimiento objetivo, podremos comenzar a dar cuenta de un conocimiento que emancipe el pensamiento rutinario dominante en la escuela, en la perspectiva de generar un pensamiento reflexivo y autónomo.

La reflexión, por tanto, es la estrategia metodológica compleja a través de la cual tomamos conciencia de nuestras creencias e intereses individuales y colectivos y nos convertimos en constructores de

nuestro conocimiento y práctica (Porlán, 1997). La reflexión, frente al pensamiento rutinario, implica la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia; supone un análisis y una propuesta que orienta la acción; está guiada por la toma de conciencia crítica con respecto a cualquier conocimiento, de tal manera que se opone a la rutina y a la memorización de los contenidos de manera irreflexiva y acrítica y está guiada por la tradición, la autoridad y los enunciados dominantes dentro de un determinado marco social, de manera que los medios pueden problematizarse, pero los fines a los que se dirigen, las consecuencias que desencadenan y los procesos sobre los que actúan, permanecen ocultos a la conciencia y son muy difíciles de cambiar (Zeichner, 1987, en Porlán, 1997).

A partir del intento de recuperación, por parte de Habermas, de la categoría de reflexión frente al olvido del positivismo, la teoría crítica de la educación propone nuevas visiones sobre el papel del docente en el aula, considerando posible la superación de la práctica rutinaria propia del aula tradicional, para de esta manera, reivindicar la dimensión reflexiva capaz de aglutinar formas de pensamiento racional e intuitivo que conformen un proceso constructivo único. Los profesores actuarán como prácticos reflexivos que pueden activar procesos de reflexión sobre la acción docente y abrir así, la posibilidad de convertirse en investigadores en el aula. Esta reflexión en la acción que, de alguna manera siempre está presente, participa de elementos intuitivos (emocionales, creativos) y racionales (selección y análisis de la información) íntimamente interrelacionados.

Algunos autores, como Gimeno (2001), nos hablan del docente como el experto en el proceso de enseñanza. Lo que caracteriza la función de docente no es tanto la transmisión de conocimiento, sino la capacidad para promover y fomentar el aprendizaje, su capacidad de experto en el proceso de enseñanza; para esta finalidad, los programas de formación docente no están diseñados para capacitar a sus alumnos a enfrentar los compromisos de la práctica profesional.

En esta perspectiva, el modelo de investigación-acción, de Carr y Kemmis, trata de superar las limitaciones que presentan las nociones positivistas de racionalidad, objetividad y verdad para la comprensión de la realidad educativa, proponiendo un enfoque de investigación y construcción de la teoría educativa, cuyo supuesto fundamental es la de servir de guía a la práctica de los educadores. Esta nueva concepción profesional presenta la imagen de un profesor que investiga y reflexiona en la acción y sobre la acción para transformarla (Gimeno, 2001; Porlán, 1987). Frente al pensamiento y la práctica rutinaria, tan frecuente en el aula, se reivindica la dimensión reflexiva capaz de aglutinar formas de pensamiento racional e intuitivo, que conformen un proceso único de pensamiento dinámico en el proceso constructivo.

Si bien es cierto que a nivel mundial encontramos movimientos de reforma educativa que tienden a contrarrestar los efectos de los parámetros instrumentales de la cultura occidental, estudios recientes ponen de manifiesto la ausencia de los resultados esperados (Delval, 2002). A pesar de las innumerables experiencias para cambiar la educación y, por tanto, la escuela, se constata una incidencia mínima y superficial de las reformas planteadas sobre lo que realmente se sigue llevando a cabo, en la mayor parte de los centros educativos donde siguen predominando posturas tradicionales y, por lo tanto, no se logra superar los riesgos de una práctica instrumental. Esta situación se explica, en parte, según importantes críticos, porque las reformas educativas no tocan el problema de fondo referido al núcleo central epistemológico del currículo, que permanece intacto ante las reformas planteadas desde el oficialismo (Delgado, 2001).

A esta situación se une el hecho, según otros críticos, de la insuficiente importancia que conceden las actuales reformas educativas a la formación de los docentes, sosteniendo que una reforma que no tenga como uno de sus objetivos primordiales introducir cambios en la formación y actualización de los profesores

y que no trate de implicarlos en ella, está condenada al fracaso: “Las reformas educativas suelen quedarse en nada porque no se dirigen como objetivo principal al cambio de los profesores quienes en última instancia son los que introducen y aplican los cambios”. (Delval, 2002:11). El docente no es tenido en cuenta significativamente a la hora de examinar críticamente la naturaleza y el proceso de la reforma educativa, mostrando con ello escasa confianza en su habilidad para ejercer un liderazgo intelectual y moral e ignorando el papel que desempeñan en la formación de los estudiantes como ciudadanos críticos y activos.

El reto de una educación que aspira a formar personas para poder ser ciudadanos críticos y reflexivos que participen activamente en la sociedad, implica desarrollar una perspectiva teórica que redefina la naturaleza de la crisis educativa y que al mismo tiempo proporcione la base para un punto de vista distinto, sobre la formación y el trabajo de los profesores. El reconocimiento de que la actual crisis educativa tiene mucho que ver con la tendencia progresiva de reducir el papel de los profesores en todos los niveles educativos, es un prerrequisito teórico necesario para que los docentes se organicen con eficacia y dejen oír colectivamente su voz en los actuales debates sobre la reformas educativas (Giroux, 1990).

En consecuencia, se llevan a cabo interesantes reflexiones tendientes a redimensionar y fortalecer el papel y la formación del docente en este contexto de crisis de la educación y en la perspectiva de una educación humanizadora, frente a la racionalidad tecnocrática e instrumental. En contraposición al modelo racionalista instrumental en el que se apoya el enfoque educativo tradicional, diversas corrientes pedagógicas confieren prioridad a la función docente, apuntando a redimensionar su papel y enfatizando la importancia de la innovación y de la práctica reflexiva en la formación del educador.

En esta perspectiva, estudios de carácter crítico sostienen que la crisis actual de la educación tiene un trasfondo filosófico-

teórico y que es en este sentido que deben abordarse las propuestas y soluciones (Tedesco, 1999). De allí que se presentan interesantes perspectivas a partir de las críticas a la razón instrumental, solicitando la puesta en práctica de otros códigos de significación que restituyan la reflexión y la acción en el campo de la educación. Las estrategias reflexivo-creativas se insertan como instrumentos educativos para la conformación de lo personal y lo social.

De acuerdo con Giroux (1990), se desconoce la inteligencia, el punto de vista y la experiencia que puedan aportar los profesores al debate de la reforma educativa, que con frecuencia los reducen a la categoría de técnicos superiores encargados de llevar a cabo dictámenes y objetivos decididos por expertos, ajenos a las realidades cotidianas de la vida del aula. Por el contrario, propone una visión de los docentes como intelectuales transformativos, conceptualización que pone de manifiesto la capacidad humana de integrar pensamiento y práctica; se trata de contemplar a los profesores como profesionales reflexivos de la enseñanza, frente a su consideración en términos puramente instrumentales o técnicos. Si los profesores han de educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, deberían convertirse ellos mismos en intelectuales transformativos.<sup>5</sup>

Los docentes deben ser autores de su propia práctica en lugar de ser avasallados por ella; de ahí que la concepción del profesor como intelectual tiene especial relevancia, ya que se trata de un docente reflexivo de su práctica, del contexto y de las razones por las que se produce la misma. Según Giroux (1990), la categoría de intelectual resulta útil desde diversos puntos de vista. Por un lado, ofrece una base teórica para examinar el trabajo docente como una forma de tarea intelectual por oposición a su consideración en términos puramente instrumentales o técnicos. De igual manera, contribuye a aclarar el papel que desempeñan los profesores en la producción y legitimación de diversos intereses políticos, económicos y sociales a través de las pedagogías que ellos mismos utilizan.

Desde esta perspectiva, se lleva a cabo una amplia crítica a las ideologías tecnocráticas e instrumentales que subyacen a la teoría educativa tradicional, que separa el diseño curricular y la planificación de los procesos de aplicación y ejecución. La ausencia de una praxis educativa consciente y reflexiva que atenta contra la educación como proceso humano y humanizante, se hace evidente en la planificación de la educación meramente tecnocrática y este reduccionismo es uno de los más graves problemas de la educación contemporánea. De ahí la necesidad de defender las escuelas como instituciones para el mantenimiento y el desarrollo de una democracia y también para defender a los profesores como intelectuales transformativos que combinan la reflexión y la práctica académica, con el fin de educar a los estudiantes para que sean ciudadanos reflexivos y activos (Giroux, 1990).

### **3. Hacia la formación filosófica del docente**

En las propuestas actuales acerca de la educación humanizadora, frente al dominio del modelo instrumental tecnocrático, se comienza a considerar la formación filosófica del docente en este contexto de la educación, concebida como acción eminentemente reflexiva, ética y liberadora, una actividad cuya realización reclama la formación de diversas disposiciones y capacidades en los educadores y educandos como la capacidad de juicio, de análisis, de discusión crítica, la formación del sentido común, el pensamiento práctico reflexivo y la comprensión ética. En este contexto, encontramos interesantes y pertinentes trabajos que nos hablan de la urgente necesidad de la formación ética de nuestros docentes, de la formación en valores, de fortalecer su capacidad crítica o reflexiva, la habilidad de formar juicios, concatenar ideas, razonar sobre ellas y formar argumentos racionales.

Dentro de esta problemática, en la actualidad surgen interesantes propuestas acerca de la educación con un fuerte

componente filosófico y social, señalando que es preciso dilucidar su finalidad. En esta perspectiva, se apunta hacia la necesidad de la formación filosófica del docente. Así, Tueros (1998), afirma que es necesaria la elección filosófica en el educador, ya que no existe educación sin alternativa filosófica, entendida ésta en su sentido más amplio de afirmación de valores. La acción docente necesita estar vinculada con la finalidad de la educación, en correspondencia con los resultados que se quieren obtener, al establecer un modelo que lleve al perfil del docente deseado, reflejando lo óptimo del ser humano y acorde con las necesidades de la sociedad. De igual manera, poseer una base filosófica, amplia y bien estructurada, que le permita al docente conformar su propia ideología.

La adquisición de estos fundamentos filosóficos se llevará a cabo en una formación académica pertinente. Sin duda que ésta es la tarea “de una *educación filosófica*, una educación comprometida tanto con los que sufren, como con uno mismo, con la configuración de un modo de vida, un arte de vivir, que diría Michel Foucault, un proyecto de vida en el que nada está decidido del todo, un arte de vivir abierto a lo incierto, a lo indeterminado, a la contingencia, a la libertad” (Mélich, 2003:33).

Por su parte, Fourez (1994), plantea que resulta imposible trabajar la filosofía sin adquirir cierta técnica y un adecuado vocabulario para discernir sobre las cuestiones humanas y la problemática social. Es así, como se observa una interacción o vínculo entre la filosofía y la educación con la finalidad de perfeccionar y mejorar la enseñanza. El docente debe asumir el reto de involucrarse en la construcción del conocimiento en el aula. Lo importante no es necesariamente cuánto se sabe, sino que ello descansa en una plataforma teórica-conceptual, psicológica y filosófica para sustentar la práctica pedagógica.

Para Lipman<sup>6</sup> (1998), formar a los niños en las capacidades para el razonamiento y los criterios para juzgar es equivalente a

oxigenar el ambiente escolar y curricular en el que actualmente se están asfixiando. Se trata de incorporar la reflexión crítica en los programas y currícula, para educar en un pensamiento crítico y creativo a través de las narraciones y descripciones creativas, la formulación de explicaciones y argumentaciones, y la posibilidad de articular una comunidad de investigación en el aula, donde se den las condiciones para el libre intercambio de ideas y el crecimiento intelectual. Pero, pregunta Lipman “¿Qué es lo que podría garantizar todo esto sino la filosofía y la redefinición de una educación filosófica para los niños y niñas?” (1998:243).

La filosofía, de acuerdo con este autor, debe formar parte del currículo de primaria y secundaria y ello ocurrirá abiertamente cuando se demuestre la no pertinencia del currículo actual, “entonces el trabajo filosófico en educación no tendrá ya que disfrazarse bajo curso de ciencias sociales o de hábitos de estudio y comprensión lectora”. Sin duda que para esta finalidad, es preciso un proyecto de formación filosófica del docente: “Para mí, dice Lipman (1998:249), aún es válido el graffiti simbólico que anunciaría una nueva era: Hasta que los educadores no aprendan filosofía y puedan *filosofar*, el futuro del pensamiento en educación seguirá siendo incierto”.

La formación filosófica de los docentes es tan importante como su formación profesional. Si éstos no conocen o no son conscientes de las implicaciones de su trabajo docente, si no realizan una previa reflexión de los conceptos filosóficos implicados en la educación, difícilmente podrán formarse crítica, reflexiva y éticamente. En la actualidad se insiste en que la educación debe ser crítica y reflexiva, y para ello es fundamental la filosofía. Se trata de utilizar la filosofía como instrumento potenciador del pensamiento crítico, entendida como actividad en su sentido socrático, como investigación y búsqueda del sentido a través del diálogo y por tanto, de potenciar la capacidad de reflexión, de autoevaluación y autocorrección, de respeto y de convivencia entre los participantes de una comunidad para fomentar su desarrollo integral.

Pensar la educación como una experiencia reflexiva, supone un replanteamiento profundo de la racionalidad pedagógica dominante y asumir que la educación no se agota en su mera realización técnica, sino que se trata de una experiencia que compromete a los docentes en las habilidades de la conversación y del juicio, de la coherencia lógica del pensamiento, del análisis y la crítica reflexiva, la deliberación y las decisiones educativas en contextos de incertidumbre, lo que conlleva entender la educación como un acontecimiento reflexivo y ético, como educación filosófica.

El pensamiento crítico y creativo debe ser incorporado a la acción formativa en la que se generan prácticas reflexivas, críticas y creativas en la experiencia compartida del aula, como comunidad de investigación y, con ello, la escuela se vislumbra como espacio de humanización. El desempeño en comunidades de indagación y el dominio de estrategias reflexivo-creativas aplicadas a un nuevo estilo de relaciones sociales, crea la posibilidad no sólo de un desarrollo personal y ético, sino de una nueva calidad de relación social y el fomento de una cultura realmente democrática en el grupo y, por lo tanto, de formas diferentes y humanizadas de construcción colectiva de la vida social y de solución concertada de los problemas sociales.

## Notas

- <sup>1</sup> Utilizamos este término con la significación que le atribuye Freire: educación humanizadora y liberadora y, por lo tanto, remediadora de la deshumanización producida por la educación tecnocrática: *Del adiestramiento del recurso humano al desarrollo del talento y los valores humanos* (1980). En esta orientación, Stephen Toulmin (1990) nos habla de “humanizar la modernidad”.
- <sup>2</sup> En la medida en que esta orientación humanista, en la actualidad, aspira a superar los riesgos de una visión instrumental y, en consecuencia, a humanizar las prácticas y los enfoques en clara actitud crítica frente a la tendencia deshumanizante y antihumanista en la que desembocó el

positivismo y el racionalismo dominante, esta educación humanista bien puede ser llamada humanizadora. Desde esta perspectiva, utilizamos en este trabajo ambos términos (educación humanista y humanizadora) indistintamente.

- <sup>3</sup> Destacan los autores MacLaren, Berstein, Habermas, Freire, Carr y Kemmis.
- <sup>4</sup> Ver Ferry D. Ewert. *Habermas y educación, Análisis de la influencia de Habermas en la bibliografía de educación*, Review of Educational Research, 1991, Vol. 61, N° 3, PP-345378.
- <sup>5</sup> La noción de “intelectuales transformadores” se basa en la noción de “intelectual orgánico” de Gramsci expuesta en *Gli intellettuali*, Riuniti, Roma.
- <sup>6</sup> Lipman es el autor del Programa de Filosofía para Niños/as, caracterizado por el diálogo filosófico en el aula como comunidad de investigación.

## Referencias

- AREND, J. M. (1998). **Educación e investigación hacia el cambio**. México: UNAM.
- DELGADO, F. (2001). **Paradigmas y retos de la investigación educativa, una aproximación crítica**. Universidad de Los Andes, Mérida.
- DA SILVA, T. (2001). **Espacios de poder, nuevas visiones sobre el currículo**. Barcelona: Octaedro.
- DELVAL, J. (2002). **La escuela posible. Cómo hacer una reforma de la educación**. Barcelona: Ariel.
- FOUREZ, G. (1994). **La Construcción del conocimiento científico. Filosofía y Ética de la Ciencia**. España: Narcea.
- FREIRE, P. (1980). **La educación como práctica de la libertad**. Argentina: Siglo XXI.
- GIMENO, S. (2001). **Educar y convivir en la cultura global**. Madrid: Editorial Morata.
- GIROUX, H. (1990). **Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje**. Barcelona: Paidós.
- HABERMAS, J. (1982). **Conocimiento e interés**. Madrid: Taurus.

- LANZ, Rigoberto (1996). Sujeto, espacio público y sociabilidad (Notas acerca de la postmodernización de los discursos). En Revista **Frónesis**, Número Especial, Instituto de Filosofía del Derecho, Maracaibo: Ed. Astrodatas.
- LIPMAN, Matthew. (1998). **Pensamiento complejo y educación**. Madrid: Ediciones de La Torre.
- LLANO, C. (1998). **Humanismo cívico**. Madrid: Ariel.
- MARTÍNEZ, M. (2002). Conferencia presentada en el Congreso Internacional sobre el Nuevo Paradigma de la Ciencia de la Educación: la Posibilidad de Ser. Mexicali (México): 12-15 Nov. En <http://u.s.b.v.e/miguelm/20-05-07>.
- MÁRQUEZ, Á. (1995). La crisis de la modernidad y la razón pedagógica, Revista **Frónesis**, N° 2, diciembre, Universidad del Zulia, Maracaibo
- MÉLICH, J.C. (2003). La sabiduría de lo incierto. Sobre ética y educación desde un punto de vista literario. En Revista **Educador**, 31, Universidad Autónoma de Barcelona, Departamento de Pedagogía Aplicada.
- PORLÁN, R. (1997). **Constructivismo y escuela**. Sevilla, España: Diada.
- RAMOS, L. (2001). **Reflexionar la crisis de la Modernidad**. México: Edit. Porrúa.
- TEDESCO, J. (1999). **La problemática educativa en América Latina, Revisión y estudios previos**. México: UNAM.
- TUEROS, E. (1998). **Temas de educación. El perfil del educador**. Segundo Seminario Virtual. Perú. Pontificia Universidad Católica del Perú. Facultad y Departamento de Educación.
- TOULMIN, S. (1990). **Cosmópolis. El trasfondo de la modernidad**.