

La Educación en la sociedad globalizada

Luz María PEÑA RAMÍREZ y Silvia ROQUE MORANCHEL

Correspondencia

Luz M^a Peña Ramírez
Universidad de Valladolid
Tels. 983-20-90-46
666-80-54-68
luzmapena@hotmail.com

Silvia Roque Moranchel
Universidad de Valladolid
Tel. 921-42-02-92
sroque@telefonica.net

silro11@hotmail.com

Recibido: 1-12-2004
Aceptado: 11-1-2005

RESUMEN

Requerimientos que exige la sociedad globalizada a la formación de los futuros hombres y mujeres, qué se le exige al sistema escolar y qué cambios implica al currículum y a la formación de profesores.

PALABRAS CLAVE: cambio educacional, organización, conocimiento, competencias.

ABSTRACT

Requirements that it demands the global society to the formation of the future men and women, what he/she is demanded to the school system and what changes it implies to the curriculum and the formation of professors.

KEY WORDS: change educational, organization, knowledge, competences.

I.- La transformación del paradigma educativo

La realidad educativa es, por si misma, pero no permanece estable, está en constante cambio como todo fenómeno social y humano, pero esta realidad social también está influida por múltiples aspectos fuera del aula de clase, no obstante, esta realidad podrá transformarse, según aseguran los expertos en la materia, desde la cotidianeidad, desde el aula de clase, desde la labor paciente, continua y vocacional de los profesores - formadores.

Comenzando con el fenómeno educativo, nos dice Rosario Cubero: “El análisis de lo que sucede en el interior de las aulas y de la *dinámica compleja* en la que se implican profesores y alumnos, no ha sido elaborado por la investigación psicológica hasta hace unas décadas”. Cubero basa su comentario en las opiniones de Coll, Solé (1990) y Mercer (1996) y añade que el interés por las relaciones entre profesores y alumnos y sus repercusiones sobre el aprendizaje, se centró, en un principio en el estudio de la eficacia docente. Se explotaron entonces, las características personales de los profesores y profesoras, que podían dar cuenta de su competencia docente y de su éxito profesional, y se emprendió la búsqueda de los métodos de enseñanza eficaces.

No es hasta los años 50 que este interés se desplaza hacia el estudio de la vida en las aulas y de las interacciones que se producen entre los participantes en el salón de clase. Aún así, gran parte de la investigación con la que contamos en la actualidad sobre el aprendizaje en el aula es de carácter experimental, (Cubero, 2001, p.7) y asegura que el aprendizaje puede entenderse como una *conversación* que se desarrolla a través del discurso en el que se implican profesores y alumnos en un

espacio de aprendizaje. Pero de acuerdo con Mercer (1996), sólo desde hace algo más de una década se está desarrollando una línea de investigación observacional del discurso, centrada en la *construcción del conocimiento* escolar, (Cubero, 2001, pp.7- 8).

Según esta autora, investigadores como Edwards (1990), Furlong (1987) ó Middleton (1986), han caracterizado a la educación como un proceso de comunicación consistente en el desarrollo de contextos mentales y términos de referencia compartidos a través de los cuales el discurso emocional adquiere significado y sentido para los participantes. Sus investigaciones analizan la forma en que el conocimiento se *construye socialmente* en el aula con la interacción entre el profesor o profesora y sus alumnos y alumnas. Cómo se presenta, se controla, se negocia, se comparte, se comprende o se malinterpreta. Los autores citados por Cubero, (2001, pp. 7-9) afirman que la *construcción del conocimiento* es un fenómeno intrínsecamente social y cultural; que el conocimiento humano se adquiere y cambia por medio de actos de comunicación, así como el conocimiento sólo existe significativamente hasta que es compartido, (Mercer y Edwards, 1987, citados por Cubero, 2001).

En la misma línea, Colom afirma que la escuela es un espacio artificial aislado de la realidad. En la construcción de su discurso el hombre intenta transmitir su visión del mundo, o lo que es lo mismo, cómo ha pretendido dar a conocer exactamente lo que ve, lo que percibe, lo que hay; pero al mismo tiempo nos enfrentamos con la posibilidad o no de percibir la realidad tal cual es. La civilización occidental ha utilizado diversas estrategias comunicativas para *objetivizar* el conocimiento, y la educación hasta hace poco se ha desarrollado bajo este concepto. Conocer lo que es externo al yo ha sido el objetivo de un tipo de discurso que se ha venido a denominar *científico*, entendiendo por ello, *grosso modo*, las narraciones objetivas, o sea, aquellas que pretenden comunicar lo que es exactamente como es, obviando o intentando obviar la subjetividad de cualquier narración, es decir, se pretende aplicar el pensamiento racional, o sea, la más justa relación entre el objeto o fenómeno que se quiere comunicar y el concepto mediador de esta comunicación, de tal manera que las narraciones objetivas, el discurso científico, es el que mediante la *razón* nos da la certeza de las cosas. Citamos a Colom: “No nos extrañe entonces que se haya dicho hasta la saciedad que la forma inequívoca de conocimiento por excelencia que se da en nuestro contexto cultural es el denominado *conocimiento racional*, cuya ubicación se encuentra fundamentalmente y tal como se menciona, en el contexto de la ciencia”, (Colom, 2002, p. 13).

Para el método científico, el resultado final debe ser la construcción de leyes, es decir, la sistematización u ordenación de leyes, en donde la teoría contemplará también el mismo sentido ordenado y estructurado de la realidad observada; Colom asegura que la teoría, en suma, legaliza la linealidad y, en definitiva, la ontología sobre la que se asienta la ciencia. Sin embargo, el surgimiento de otro tipo de pensamiento caracterizado por la negación de la creencia asentada en la regulación, en la razón del orden y de la linealidad, así como en las relaciones directas entre causa y efecto, supone otras formas de narratividad y, en consecuencia, otra visión de la realidad diametralmente opuesta que pretende demostrar que acaso la realidad no es exactamente como la vemos, y menos aún como nos la cuentan. En definitiva, otra forma posible de explicar el mundo.

Colom afirma que para acceder a una narratividad distinta es necesario primero *de-construir* las teorías existentes, para luego asumir la responsabilidad de construir una nueva teoría coherente a las exigencias actuales, su visión no solo incluye *de-construir*, sino analizar otros tipos de conocimiento – espiritual, revelado, religioso, poético, astrológico, mítico, intuitivo, místico, etc. – asentados en narraciones propias, o generadas desde la subjetividad, las creencias, el presentimiento, la fe, la experiencia o la tradición, de tal manera que, entre nosotros y cada vez con más ahínco, el verdadero conocimiento es sinónimo de conocimiento científico, lo que no ocurre, por ejemplo, en otras culturas como las orientales o las amerindias, en donde diversos tipos de conocimiento, considerados *acientíficos* en occidente, gozan allá del mismo prestigio que nuestro científicismo racional”, (Colom, 2002, p. 15).

La sociedad se está transformando sin duda, y en esta evolución la educación desempeña un papel preponderante porque es uno de los instrumentos más poderosos para realizar el cambio. En este marco, uno de los mayores desafíos es modificar nuestro pensamiento para hacer frente a la complejidad, la rapidez de los cambios y la imprevisibilidad que caracteriza nuestro mundo. Este planteamiento realizado por Edgar Morin – uno de los pensadores más importantes de la Europa contemporánea - , enmarcado en su trabajo para la UNESCO, *Los siete saberes para la educación del futuro*, hace énfasis además en la idea de reconsiderar la organización del conocimiento, en derribar barreras tradicionales entre las disciplinas y concebir una manera de reunir lo que hasta ahora ha estado separado.

II.- La globalización y la revolución de la Educación

“Para que la globalización no se constituya en una fuente de abuso y dependencia, las personas y los países deben ser autónomos, de modo que puedan decir no o sí desde sí, no desde el temor a perder una oportunidad y quedarse atrás. La colaboración sólo es posible desde el respeto y cuidado por el mundo propio y el del otro. La globalización no existe como colaboración cuando la emoción fundamental es la lucha competitiva. Si no es así, las emociones que primarán serán la codicia y la competencia, y la globalización llevará inevitablemente al camino de la explotación de unos por otros, porque en la competencia el otro o la otra no tiene presencia humana, y es sólo una amenaza o una

incomodidad. La globalización vista como un fenómeno de ampliación de las comunicaciones no es buena ni mala. Lo importante es el empujón desde donde se viva esa ampliación. Si vivimos la globalización comunicacional desde la competencia, la ambición o la vanidad, esta será destructiva para lo humano y la biosfera. Si la vivimos desde el mutuo respeto y la colaboración para generar bienestar humano, es posible que la podamos vivir como la gran oportunidad de generar un mundo deseable”, (Maturana y Vignolo. 2001, p. 265)

De acuerdo a Cristián Cox, quien se basa en un análisis realizado por la Comisión Europea en 1996, tres factores están transformando profundamente a la sociedad contemporánea: “El impacto de la revolución causada por las tecnologías de la información, el impacto de la internacionalización y el impacto del conocimiento científico y tecnológico” (Cox, 2001. p. 214). Pero es José Joaquín Brunner quien, con base en un análisis de las revoluciones educacionales ocurridas con la aparición de la escuela, la formación de los sistemas públicos de enseñanza en Europa y la masificación educacional durante el siglo XX, que desarrolla la idea de que la educación se encuentra en la actualidad en el umbral de una revolución similar a las tres anteriores.

Prácticamente no hay autor que al revisar el tema educativo, no realice un análisis en el que se haga referencia, de alguna u otra manera a las circunstancias que son la base de la reconfiguración de este nuevo orden mundial. Estos cambios exigen de las personas, desarrollar características muy específicas que se resumen en una mayor flexibilidad y adaptación a nuevas situaciones, es decir, personas capaces de utilizar de forma efectiva la información y el conocimiento. En su caso, Juan Pablo Vázquez afirma: “Si bien resulta difícil señalar lo que la escuela (institución educativa) es hoy, a la sombra de su propia crisis, parece más factible acercarnos a su entendimiento inicial, a partir de indicar lo que paulatinamente está dejando de ser. Así, en un sentido básico, la crisis puede ser entendida, por oposición a un supuesto estado ideal, como un momento decisivo en que la estabilidad, los supuestos, el funcionamiento y las expectativas depositadas en la escuela son puestos seriamente en cuestión”, (Vázquez, 2002. p. 709).

Nos identificamos con la idea anterior, porque al igual que Vázquez, entendemos que la crisis de la que tanto se escucha hablar en el medio educativo, es un cuestionamiento que abre posibilidades de acción a la mejora de la educación. Por eso, como Colom nos preguntamos si las bases sobre las que se asienta el conocimiento educativo son pertinentes o, por el contrario, pueden ser sometidas a revisión y crítica. (Colom, 2002. p.9) Sostenemos pues, basándonos en las ideas de Maturana y Varela que la verdadera revolución educacional que los nuevos tiempos requieren, involucra no sólo dimensiones cognitivas, sino también referidas a actitudes, destrezas, conciencia de sí, del entorno y, por sobre todo, de orden valórico y espiritual.

III.- Qué tipos de aprendizajes se reclamarán

Se ha puesto de manifiesto en casi todas las latitudes, la necesidad de incluir en el currículum universitario un conjunto de orientaciones valóricas transversales. Estos, según Cox, son: “Finalidades generales de la educación referidas al desarrollo personal y la formación ética e intelectual de los estudiantes. Su realización trasciende a un área del currículum y tiene lugar en múltiples ámbitos o dimensiones de la experiencia del alumnado que es responsabilidad del conjunto de la institución escolar, incluyendo, entre otros, el proyecto educativo y el tipo de disciplina que caracteriza a cada establecimiento, los estilos y tipos de prácticas docentes, las actividades ceremoniales y el ejemplo cotidiano de profesores, administrativos y los propios estudiantes. Sin embargo, el ámbito privilegiado de realización de los objetivos transversales se encuentra en los contextos y actividades de aprendizaje que organiza cada disciplina del currículum, en función del logro de los aprendizajes esperados de cada una de sus unidades”, (Cox, 2001. p. 222).

Se requiere pues, que las instituciones educativas replanteen su tradicional forma de transmitir conocimientos y desarrollen en los estudiantes habilidades como la capacidad de abstracción, el desarrollar la habilidad de pensar en sistemas, aprender a aprender, comunicarse y trabajar colaborativamente, manejar la incertidumbre, tener una gran capacidad de adaptación al cambio y aprender a resolver problemas, entre otras.

En este contexto se requiere que los estudiantes sean capaces de aplicar los conceptos y desempeñarse en situaciones reales. Esto agrega una nueva tarea a la educación y a los educadores nos dice Cox, porque “además de comunicar mapas, modelos, y representaciones del mundo, es decir, de facilitar medios para su apropiación conceptual, deben enseñar y formar, mucho más que antes, en unos procedimientos y disposiciones para actuar en él”. (Cox, 2001.p.226). La proliferación y aparente anarquía en el mundo del conocimiento, significa cambios sustanciales en el contexto en el que tradicionalmente ha funcionado la institución educativa. Se abren así múltiples cuestionamientos a los que aún no hay respuesta, pero que apuntan en una dirección: es necesaria una nueva “revolución educativa”, que se está generando de manera drástica y rápida, con múltiples factores que se encuentran fuera de control de la comunidad educativa.

Referencias bibliográficas

Brunner, J.J. (2001). *Preguntas desde el siglo XXI*. Revista Perspectivas del departamento de ingeniería Industrial de la Universidad de Chile. Vol.4, No.2, (pp. 203-211). Recuperado en febrero 3 de 2003 de: http://www.dii.uchile.d/revista/Resnum2_vol4.htm

Cox, C. (2001). *El currículum escolar del futuro*. Revista Perspectivas del departamento de ingeniería industrial de la Universidad de Chile. 4 (2), pp. 213-232. Recuperado en febrero de 2003 de: http://www.dii.uchile.d/revista/Resnum2_vol4.htm

Cubero, R. (2001). *Maestros y alumnos conversando, el encuentro de las voces distantes*. Integración en la escuela: Sevilla. (45), 7-19.

Maturana y Varela. (2001). *Conversando sobre educación*. Revista Perspectivas del departamento de ingeniería industrial de la Universidad de Chile. vol. 4, No.2, (pp.249-266). Recuperado de internet en febrero de 2003 de: http://www.dii.uchile.d/revista/ArticulosVol4_N2/249-266%2005-H.pdf

Vázquez, J.P. (2002). *Crisis y paradojas de la modernidad al hilo del discurso escolar*. Revista Política y Sociedad. Vol. 39. Núm. 3. Ed. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense, Madrid.