

¿RACIONALIDAD TÉCNICA O RACIONALIDAD PRÁCTICA?:

LA NECESIDAD DE ACCIÓN COMUNICATIVA EN LA IMPLEMENTACIÓN Y DESARROLLO DEL MARCO CURRICULAR NACIONAL

Carla Arellano*, Rodrigo Leal** y Pablo Sanhueza***.

Resumen:

El retorno a la democracia significó para Chile profundos cambios políticos y sociales, dichos cambios se dieron a la par con nuevas ideas con respecto al “espíritu educativo”. Existe una configuración de un nuevo paradigma educativo durante la década de los 90 que plantea nuevas formas de acción, además de intentar integrar a toda la comunidad educativa. Sin embargo, estas nuevas formas de acción no estuvieron exentas de poseer elementos de las reformas implantadas durante la dictadura.

Desde la teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas se intentará entender este nuevo paradigma educativo y como éste favorecería la implementación positiva del marco curricular nacional. El juego es el siguiente, la noción de educación articulada después de la dictadura seguiría incurriendo en prácticas evidentemente técnicas y reproductivistas, por lo cual sería importante avanzar hacia acciones de orden más práctico con la intención de favorecer la buena implementación del marco curricular nacional –entendido esto en términos de calidad y equidad.

Palabras clave: educación, marco curricular, acción comunicativa, racionalidad técnica, racionalidad práctica.

*Universidad Alberto Hurtado, Sociología, Santiago, Chile, caarella@live.cl

**Universidad Alberto Hurtado, Sociología, Santiago, Chile, ollie_overthehate@hotmail.com

***Universidad Alberto Hurtado, Sociología, Santiago, Chile, sanhueza_pablo@hotmail

El “espíritu” de la reforma

El cambio significativo que a comienzos de los 90 simbolizaba para el país el retorno a la democracia también intentó volverse significativo en términos educativos, pues “el sistema escolar chileno fue sometido a una reforma integral del programa de estudios” (García, 2006: 2). Es así como - bajo la noción de que es necesario restaurar la dignidad a la educación - ésta se convierte en una de las prioridades nacionales de la restitución de la democracia, lo cual a su vez es acompañado por un escenario en el que resalta el consenso político en cuanto a la consideración de la educación como una herramienta estratégica “para el proyecto de desarrollo económico y democrático del país” (Cox, 1997: 3).

Ahora, la configuración del nuevo paradigma que orienta el accionar de las políticas educativas de los 90 está caracterizada por la mezcla de “criterios de descentralización y competencia por recursos, con criterios de discriminación positiva y de acción pro-activa del Estado a través de programas de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación” (Cox, 1997: 6), los cuales son acompañados, a su vez, por nuevos mecanismos de evaluación y entrega de información. Es necesario recordar en este punto que los aspectos descentralizadores y privatizadores que manifiesta el sistema educativo son heredados de la reforma educativa desarrollada en dictadura, la cual actuó sobre un sistema que hasta ese entonces resultaba altamente centralizado. En ese sentido, en la década de los 80 la educación pasó a segundo plano y se enmarcó en un proceso de obtención de recursos a partir de la competencia.

La reforma de los años 90¹, atendiendo las nuevas líneas de acción, se erige sobre las siguientes ideas: 1) educación de calidad para todos, entendiendo la calidad como la posibilidad de que los estudiantes posean mayores capacidades de abstracción, de comunicarse y de trabajar en equipo, de aprender a aprender y de juzgar moralmente conforme al contexto en el cual les toca desempeñarse, 2) la educación no sólo corresponde a la transmisión de conocimientos, también debe atender la necesidad de formar personas integrales a partir del desarrollo de conocimientos y capacidades y 3) asegurar la equidad, entendiéndola como la inversión diferenciada para la obtención de resultados similares (asegurar igualdad de condiciones en cuanto a contextos de aprendizaje y resultados) (Cox, 1997: 3).

¹ Es importante mencionar, en este punto, que la reforma del sistema educativo de los 90 es una sola y las políticas que la acompañan son de diversa naturaleza y, por tanto, poseen un foco distintivo según el período de implementación. Para mayor información sobre estas políticas, se sugiere revisar el trabajo de Cox, Cristian. 2004. “Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX.” en C. Cox, *Políticas Educativas en el Cambio de Siglo. La Reforma del Sistema Escolar de Chile*, Santiago: Editorial Universitaria.

Todo esto atiende la noción de que las políticas de intervención no deben sólo decretarse sino que, por el contrario, la base profesional del sistema debe desarrollar capacidades que permitan a los establecimientos escoger “sus propios caminos de respuesta a la demanda social y política de una educación de alta calidad para todos” (Cox, 1997: 20).

Por otro lado, el programa de reforma también intenta involucrar a toda la comunidad educativa. El aumento del tiempo en la escuela, acompañado de la reorganización del mismo, no sólo beneficiaría a los alumnos, también intenta producir condiciones que involucren la gestión participativa tanto de directores y sostenedores, como de padres y apoderados (CNCA, 2009: 1).

Racionalidad Técnica y Racionalidad Práctica en la teoría Habermasiana

Ahora, para entender la forma en que la noción antes descrita sobre la educación incide en la construcción de un concepto de racionalidad práctica, que favorecería la implementación positiva del marco curricular nacional, es necesario distinguir, en primer lugar, los conceptos de racionalidad técnica y racionalidad práctica, para luego dar paso a la caracterización de ambas en términos de acción comunicativa, manifestando, además, los tipos de acción que ambas racionalidades ponen en juego.

Así, se entiende que la racionalidad técnica está orientada a los resultados de aprendizaje deseados en los estudiantes, dando respuesta a 4 preguntas fundamentales:

1. ¿Qué objetivos educativos trata de alcanzar la escuela?
2. ¿Qué experiencias educativas son aptas para alcanzarlos?
3. ¿Cómo pueden organizarse efectivamente esas experiencias?
4. ¿Cómo determinar si se alcanzaron los objetivos? (Tyler, 1973)

El currículo es entendido, por lo tanto, como un plan que determina el conjunto de conocimiento por transmitir, en el cual, además, se explicitan los objetivos de aprendizaje y las estrategias de acción pedagógica. En este sentido, el profesor/a o docente sería considerado/a un ingeniero/a o técnico que aplica el currículo, reduciéndose su papel al de la mera reproducción. Este tipo de diseño tendría una marcada tendencia al control de la experiencia de aprendizaje, evitando la improvisación y la sorpresa.

Por otro lado, la racionalidad práctica no sólo se entiende en oposición a la racionalidad técnica, pues iría más allá de la mera oposición. Está más centrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje que en el producto previamente planificado, al paso que asume que la práctica de interacción en el aula condiciona procesos reflexivos de interpretación de los participantes, tanto de docentes como estudiantes, lo cual termina invalidando la pretensión de eficacia de una intencionalidad inicial, puesto que el verdadero currículo resulta de la construcción de significados compartidos en el aula, donde las experiencias de aprendizaje de los alumnos constituyen el núcleo fundamental del proceso. Esta racionalidad no plantea que la acción pedagógica no sea orientada por objetivos, sino que su determinación es contextual, es decir, depende de las situaciones específicas donde se desarrolle dicha práctica.

Antes de abordar la racionalidad práctica desde la acción comunicativa, parece idóneo exponer lo que Habermas entiende por racionalidad, y la definición que -en su efecto- se considerará para este trabajo. “La racionalidad puede entenderse como una disposición de los sujetos capaces de lenguaje y acción”, manifestada “en formas de comportamiento para las que existen en cada caso buenas razones” (Habermas, 1998: 43), lo que implica, a su vez, que dichos comportamientos puedan ser enjuiciados de forma objetiva, pues, con ello, se hacen explícitas ciertas pretensiones de validez.

La racionalidad práctica, en términos de la teoría Habermasiana, supone un “entendimiento comunicativo” (Habermas, 1998: 29), en el que radica la posibilidad de entablar procesos de fundamentación y crítica (Habermas, 1998: 34). El concepto central expuesto en esta teoría es el de interpretación, la cual es realizada sobre la base de supuestos intersubjetivamente válidos para los agentes; en este caso el entendimiento entre marco y docente que, a su vez, facilita el entendimiento de las condiciones de desarrollo del marco curricular en el aula. La interpretación, a su vez, y en conjunto con el concepto de reflexión, propicia que la racionalidad recaiga sobre las disposiciones de los agentes. También, la interpretación propicia la relación de los sujetos con el mundo objetivo, social y subjetivo. Con el mundo objetivo, pues da cuenta del estado de cosas existentes y deseadas; con el mundo social y subjetivo, pues entiende y atiende a la norma (currículo), en el sentido que posibilita la adecuación de ésta al contexto en el que se encuentra situado el docente, con lo que también se abre la posibilidad a la reflexión.

Según lo mencionado, ningún agente se erigiría como poseedor del monopolio interpretativo, pues cada uno debe tomar en cuenta la interpretación que el otro hace sobre la situación puesta en cuestionamiento. Los hablantes presuponen los diversos mundos como marcos de interpretación que todos comparten,

dentro de los cuales los sujetos capaces de lenguaje, pueden llegar a entenderse. Del mismo modo, la acción comunicativa no se agota únicamente en el acto de entendimiento a través de la interpretación, también cumple una función orientadora de la acción, de forma que las distintas acciones de los individuos confluirían en un plan de acción común. Acción común que, en la racionalidad práctica, correspondería a un efectivo proceso de enseñanza-aprendizaje, acorde con el contexto y necesidades de los agentes involucrados.

Atendiendo las precisiones recién desarrolladas, y reflexionando sobre la forma en que tanto la racionalidad técnica como la práctica pretenden funcionar en el contexto de desarrollo del marco curricular nacional, cabría mencionar, en primer lugar, que la racionalidad técnica se correspondería con una racionalidad con arreglo a fines. En base a la descripción que Habermas otorga a este tipo de racionalidad, se diría que la racionalidad técnica es más que nada instrumental, es decir, observa reglas de acción que son, principalmente, de orden técnico. De esta forma, tal como se revisaba más arriba, una racionalidad técnica define los resultados e incluso las relaciones -que deberán ser acompañadas del desarrollo de determinadas experiencias educativas- que los profesores deben establecer con los alumnos para una “correcta” implementación del marco curricular. Así, esta racionalidad -tanto la técnica como aquella con arreglo a fines- evalúa su intervención en términos de eficacia en un contexto determinado de estados y sucesos, persiguiendo, por lo tanto, fines ante los cuales el oyente –en este caso el profesor- no puede tomar postura, puesto que es llamado a la obtención y cumplimiento de cierto estado de cosas (cumplimiento del currículo y las experiencias educativas que lo apoyan) y, además, es evaluado por el cumplimiento de esta determinación que el currículo, en términos técnicos, significa.

Por otro lado, la racionalidad práctica –tanto en términos Habermasianos como en aquellos este trabajo desarrolla- supone e implica un salto desde la racionalidad técnica y su racionalidad con arreglo a fines hacia lo que se reconoce como una acción comunicativa. De esta forma, “los planes de acción de los actores implicados no se coordinan a través de un cálculo egocéntrico de resultados, sino mediante actos de entendimiento” (Habermas, 1998: 367). Se entiende así que el acuerdo es alcanzado comunicativamente, lo cual supone que éste no es inducido sino “aceptado como válido por los participantes” (Habermas, 1998: 368), facultando, de este modo, la existencia de una base racional que elimina la posibilidad de que el acuerdo sea impuesto por una de las partes.

La actitud que es motivada por una racionalidad de orden práctico, a partir de la constatación -que surge desde una actitud objetivante relacionada con el mundo objetivo y el estado de cosas existente y deseado-, mira hacia el currículo como la manifestación de una intención, ante la cual es necesario cumplir con ciertas expectativas. Sin embargo, estas expectativas (manifestadas en el currículo), permiten que los sujetos puedan interpretar el currículo y, al mismo tiempo, reflexionar sobre las posibilidades de contextualizar el mismo, lo cual surge del entendimiento entre una actitud objetivante, una orientada por normas y, principalmente, una reflexiva e interpretativa.

Conclusiones: El currículum como un camino en construcción

Para concluir, el asunto principal es que la racionalidad práctica posibilita un entendimiento con el marco curricular. Éste último no posee “una interpretación del mundo de la vida sustraída a toda crítica” (Habermas, 1998: 104), de hecho, entiende –desde la década de los 90 por lo menos- que el sistema educativo nacional funciona en contextos bastante diversos, sobre todo si se tiene en cuenta que el problema de los ingresos familiares determina la educación que los estudiantes pueden recibir. En este sentido, es importante que el marco curricular deje abierta la posibilidad de que los profesores, mediante el desarrollo de una reflexión en torno a éste, puedan adecuarlo a los distintos contextos en los cuales se desempeñan. De este modo, aquello que para Habermas se manifestaba como ideal de habla, se manifiesta, bajo los términos de este trabajo, como ideal de acción en lo que al desarrollo del marco curricular compete. Así, aquello que antes estaba sustraído a toda crítica comienza a cubrirse por “operaciones interpretativas llevadas a cabo por los propios agentes, [con lo que] cabe esperar con mayor frecuencia la aparición de “orientaciones racionales de acción” (Habermas, 1998: 104), que pueden permitir un real y efectivo funcionamiento de una educación equitativa.

Finalmente, es necesario considerar que el presente trabajo se enmarca en el desarrollo de una propuesta teórica más que en la posible constatación de lo que hoy sucede en educación. En otros términos, se manifiesta la “necesidad” de una racionalidad práctica más que la “existencia” de la misma. Esta necesidad, hoy en día, está enfrentada a la real condición sobre la que los profesores ejercen su trabajo, pues pareciera que éstos no estuviesen, en muchas ocasiones, capacitados para llevar a cabo una acción comunicativa con el marco curricular y con sus alumnos en la implementación y desarrollo del mismo. Una racionalidad práctica, consciente de las distintas realidades educacionales, requeriría de un efectivo sistema de supervisión que revisase la apropiación de lo que podríamos llamar el “espíritu de la reforma” y de una efectiva

comunicación entre el Ministerio de Educación, los establecimientos educacionales y el cuerpo docente. Sólo de esta forma sería posible la superación de algunos de los obstáculos existentes en la educación chilena, como la aceptación pasiva (sólo se “pasa materia” sin apropiarse del “espíritu de la reforma” volviendo a algo similar a la racionalidad técnica) y la resistencia de los profesores a la reforma (principalmente presente en aquellos que son herederos de una racionalidad técnica) y sólo así se podría dar paso a una “adaptación creativa” que integre en una apropiada relación las bases de una práctica escolar con resultados efectivos.

En términos de acción comunicativa, el currículum se entendería más como un camino que se construye paso a paso antes que como un camino por recorrer dado de antemano, pues la implementación de éste dependería más de los contextos y necesidades de los estudiantes que de aquellas pretensiones generalistas surgidas desde las instituciones centrales. Sólo de esta manera el sistema educativo podría, finalmente, hablar con propiedad de la equidad y calidad, pues éstas no sólo se leerían a partir de la accesibilidad y los resultados sino, también, a partir de los procesos que se desarrollan día a día en el aula.

Referencias bibliográficas

- CNCA, 2009. *Manual de apoyo a la gestión e implementación del Programa nacional de fomento de la creatividad en la Jornada Escolar Completa, OKUPA 2009*
<http://www.consejodelacultura.cl/portal/galeria/text/text1186.pdf> [08/06/2010]
- Cox, Cristian, 1997. *La Reforma de la Educación Chilena: Contexto, Contenidos, Implementación*. Portal OEI.
http://www.oei.es/reformaseducativas/reforma_educacion_chilena_cox.pdf [10/06/2010]
- Cox, Cristian, 2004. Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. En Cristián Cox, *Políticas Educacionales en el Cambio de Siglo. La Reforma del Sistema Escolar de Chile*. Santiago: Editorial Universitaria.
- García, Álvaro, 2006. *Evaluación del Impacto de la Jornada Escolar Completa*. Portal Simce.
http://www.simce.cl/fileadmin/publicaciones-BD-simce/garcia_alva2.pdf [10/06/2010]
- Habermas, Jürgen, 1998. *Teoría de la acción comunicativa, I*. Madrid: Taurus.
- Tyler, Ralph, 1973. *Principios Básicos del Currículo*. Buenos Aires: Troquel.

