

MULTICIENCIAS, Vol. 8, N° Extraordinario, 2008 (100 - 105)
ISSN 1317-2255 / Dep. legal pp. 200002FA828

Profesionales reflexivos y desarrollo local sostenible: una praxis curricular deliberativa y emancipatoria

María J. Carrera¹ y Freddy Marín González²

¹Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda. ²Universidad del Zulia,
Núcleo Punto Fijo. E-mail: nenacarrera@cantv.net; fredmg@latinmail.com

Resumen

Esta discusión teórica de naturaleza abductiva, se orienta a generar, desde una perspectiva dialéctica e interpretativa, un corpus de reflexiones destinado a sistematizar estratégica y metodológicamente la práctica reflexiva de los universitarios desde el pensamiento complejo, íntimamente relacionado con una nueva lógica del desarrollo. Metodológicamente se recurrió al análisis documental desde la hermenéutica, asumida como proceso reflexivo basado en el análisis e interpretación del discurso textual, destacándose entre las reflexiones más significativas del estudio, que una estrategia formativa de los prácticos reflexivos sustentada en la aprehensión del pensamiento complejo, como proceso para la comprensión y la gestión del desarrollo en un contexto diverso y contradictorio, supone un abordaje curricular desde perspectivas que valoren la intuición y la reflexión deliberativa y emancipatoria, complementadas por relaciones sinérgicas y consensuadas entre diversos actores sociales. Ante este escenario se requiere un “*saber hacer, con saber y con conciencia*”, que permita al individuo que aprende, liberarse del encadenamiento de conceptos lineales construidos en el mito del saber objetivo.

Palabras clave: Formación de profesionales reflexivos, desarrollo local sostenible.

Reflexive Professionals and Sustainable Local Development: A Deliberative Curricular Practice and Emancipatoria

Abstract

This theoretical discussion of abductive nature, aims to generate, from a dialectical and interpretive perspective, a corpus of reflections dedicated to systematize strategically and methodologically the reflexive practice of university students from the complex thought, intimately related with a new logic of development. Methodologically there was document analysis from the hermeneutics, assumed as a reflexive process based on the analysis and interpretation of the textual speech, standing out among the most significant reflections in the study that a reflexive formative strategy of the practical ones sustained in the apprehension of the complex thought, as a process for the understanding and administration of the development in a diverse and contradictory context, it supposes a curricular intervention from perspectives that value the intuition and the deliberative reflection and emancipation, supplemented by synergic relationships and consensed among diverse social actors. Before this scenario its is required "to know how to make, with knowing and with conscience" that allows to the individual that learns, to be liberated of the linkage of lineal concepts built in the myth of the objective knowledge.

Key words: Reflexive professionals' formation, local sustainable development.

Introducción

Sin duda uno de los temas básicos del debate actual en América Latina, en torno a la relación entre *educación superior y desarrollo*, es el *conocimiento*, que visto desde el *paradigma de la complejidad*, supone considerar algunos de los rasgos más significativos de la paridad ontológica y epistemológica de las ciencias sociales: *determinación / indeterminación, equilibrio / desequilibrio, predictibilidad / impredictibilidad, certidumbre / incertidumbre y orden / desorden* (Sotolongo y Delgado, 2006), descriptores que aluden, entre otros aspectos clave: la superación de visiones parceladas de la realidad producto del paradigma cartesiano, que ha dificultado la *aprehensión del pensamiento complejo* como estrategia para la comprensión de la unidad en lo diverso, la posibilidad de diálogo intersubjetivo y el accionar en la incertidumbre.

Oportunas son las ideas de Morín (1994) respecto al pensamiento. Existe el *pensamiento del contexto* y el *pensamiento complejo o transdisciplinar*. El primero, busca la relación de inseparabilidad e interacción entre todo fenómeno y su contexto; mientras que el segundo, capta la

relación recíproca entre el todo y las partes, entre realidades antagónicas que lejos de repelerse resultan indisociables y complementarias para comprender un mismo fenómeno, es decir, un pensamiento capaz de relacionar, contextualizar y globalizar.

Desde esta óptica, la praxis curricular universitaria como componente con posibilidades de concreción de políticas educativas a favor del desarrollo regional y local, debe propender a potenciar sinérgicamente aquellos conocimientos, habilidades o competencias propias de la carrera con otras capacidades de carácter práctico reflexivo, que trascienden los niveles de especialización, para comprender y explicar la realidad en situaciones de incertidumbre, contextualizadas e ideosincráticas, cuyas soluciones superan lo meramente conceptual e instrumental, pues, si bien existen preguntas y respuestas propias de cada disciplina, cada una de ellas presenta limitaciones para explicar la totalidad de los fenómenos.

Para Brunner (2007), la *teoría de la complejidad*, constituye el postulado paradigmático que le imprimiría al currículo universitario, de cara al desarrollo local, *una connotación esencialmente social* que lo aparta diametralmente de

cualquier enfoque del desarrollo bajo la lógica económica del mercado, cuyos requerimientos han quedado expresados curricularmente, en una formación profesional para satisfacer el aparato productivo. Desde esta óptica compleja, se perfilaría una reconstrucción de la noción de currículo asociada al “territorio”¹, con una nueva episteme que a través de una reforma del pensamiento o *ciencia con conciencia*, como le denomina Morin (1984), trascienda el modo de pensar heredado del paradigma cartesiano, y permita no oponerse a la especialización profesional en los saberes científicos, sino contar con ellos inter y transdisciplinariamente, para potenciar especialmente aquellos saberes cotidianos (conocimientos, valores y creencias de naturaleza sociocultural), sobre la base de una “razón práctica reflexiva”², que permita a las generaciones en formación recrear, intersubjetivamente y de forma crítica emancipatoria, sus esquemas de pensamiento, desde relaciones sinérgicas y consensuadas entre diversos actores sociales, en aras de la comprensión y gestión del desarrollo local sostenible.

Las premisas (reflexión en la acción y sobre la acción) de Shön (1992) respecto a la formación de profesionales prácticos reflexivos, conjuntamente con la teoría curricular socio crítica, sustentada en el conocimiento emancipador o interés *por la autonomía y la libertad racionales*, planteado por Habermas (1989), al ser consecuentes con los planteamientos derivados de la complejidad, proporcionan una base teórica coherente para sistematizar la praxis curricular en el ámbito universitario, en el entendido de que un currículo emancipador, siguiendo a Grundy (1998:39), “...supone una reflexión recíproca ente autorreflexión y acción”, que da lugar a la toma de decisiones autónomas y responsables en aras de la legitimación de un *saber social situado*, que, según Sotolongo y Delgado (2006), se construye en la praxis, en diálogo con la cotidianidad, la contextualidad y se valida políticamente en el espacio público, de manera interrelativa e intersubjetiva, considerando singularidades y diversidades para recuperar los sentidos que los sujetos otorgan a sus acciones.

En esa misma línea de pensamiento, Inciarte y Canquiz, (2001:81), refieren que “...la construcción curricular define una utopía social, es normativa, prescriptiva, predictiva, contextual y dinámica. De manera que, los lineamientos o guías de acción deberán, necesariamente, validarse en la realidad y con la participación colectiva”.

Estos fundamentos teóricos, asumidos como posibilidades de adquirir una nueva perspectiva para la praxis curricular universitaria, hace pensar que, si las capacidades locales y endógenas del territorio, el diálogo de saberes (saber académico y saber lego), las relaciones éticas y la formación de profesionales prácticos reflexivos están en el centro de los desafíos de la educación superior contemporánea, entonces: ¿Cómo sistematizar estratégicamente y metodológicamente la práctica reflexiva de los universitarios, si aún prevalece el paradigma racionalista técnico? Esta interrogante resulta útil para hacer hermenéutica respecto del destino del trabajo que ahora se realiza en las universidades, y como consecuencia, hacer prospectiva sobre un currículo universitario en correspondencia con paradigmas emergentes del desarrollo, en el entendido que una formación de profesionales prácticos reflexivos para comprender y gestar procesos de desarrollo sostenible en las localidades, difícilmente puede ser abordada mediante posturas monodisciplinares que dejan de lado otros dominios de conocimiento valiosos.

En consideración a lo anterior, el presente análisis argumentativo tiene como propósito fundamental aproximarse a la *sistematización de una práctica reflexiva* en la formación universitaria, que al tomar las premisas del pensamiento complejo y transdisciplinar como método, a través del cual la realidad social es percibida como sistema abierto, multidimensional, conflictivo, contradictorio y caótico, complementadas con los postulados de la teoría curricular sociocrítica, logre propiciar una reingeniería mental y un cambio paradigmático, imbricados en el propio sistema universitario, para emprender una transformación en la forma epistemológica de entender y de producir conocimiento con pertinencia social, que busque superar las ex-

- 1 Territorio no es equivalente a espacio, el concepto incorpora una dimensión política ciudadana expresándose como *civitas* (Lugar de libertad, seguridad y autonomía de los ciudadanos). El territorio de los *civitas* es el comprendido dentro del triángulo cuyos vértices forman el nodo de la producción, el de la socialización y el del conocimiento. Este conjunto de relaciones constituyen el capital social de un territorio y es uno de los principales factores de desarrollo, a cuya fijación e incremento deben contribuir de manera decisiva las instituciones universitarias” (Rodríguez, F. y Villeneuve. R. (s/f). “Universitas et Civitas: Universidad y Desarrollo Local. Cecodet, Universidad de Oviedo, Asociación Eurexter).
- 2 Conjunto de actos metacognitivos que explicitan y ponen en claro las predisposiciones, las hipótesis y las valoraciones que subyacen en la acción, donde las habilidades del pensamiento, son más sustantivas que el conocimiento de corte declarativo (Osorio, J. 1998).

plicaciones únicas y universales para las cuestiones del mundo real.

Respecto a tal propósito, oportunas son las consideraciones de De Lella (1999:8), quien al referirse a la formación universitaria, destaca: "...esta tendencia hermenéutica-reflexiva no está consolidada, ni siquiera aun suficientemente legitimada. Es más, ella misma produce incertidumbre. Pero quiere constituirse en referente teórico-metodológico y en genuina aspiración ético política a la cual los formadores de profesionales no queremos renunciar".

En concordancia con lo anterior, en este trabajo se suscriben los postulados que avalan la práctica reflexiva en la formación universitaria, por cuanto, al implicar un proceso que integra acción y reflexión para afrontar situaciones diversas y complejas, cuyas respuestas están siempre sujetas a la provisionalidad, se favorece la generación de nuevas conjeturas y significados en la construcción de conocimiento.

En consecuencia, la perspectiva hermenéutica interpretativa en la que se sitúa este estudio, sugiere la utilización de la inferencia abductiva, como método de razonamiento, que ha permitido la formulación de un cuerpo de consideraciones finales, a manera de hipótesis explicativas, cuya intención es generar elementos de análisis para sucesivas argumentaciones respecto a la trascendencia de la sistematización de la praxis reflexiva, como metodología para la activación y consolidación de las potencialidades propias de los entornos locales, por ser éstos, siguiendo a Vazquez Barquero (2005), contextos privilegiados para la introducción, generación, transferencia y divulgación de innovaciones y conocimiento de impacto social.

Praxis curricular y desarrollo local: Un desafío para las instituciones de educación superior

De acuerdo con la línea argumental desarrollada en el apartado introductorio, es importante destacar la visión metodológica que sobre el desarrollo latinoamericano hace Boisier (1998), quien, a partir del concepto de *modelo mental* como categoría de análisis, destaca que Latinoamérica ha sido escenario de cuatro asuntos estructurales limitativos para la construcción de un nuevo pensamiento a favor de un desarrollo territorialmente armónico: lo *epistemológico*, lo *metodológico*, lo *praxiológico* y lo *ideológico*, que en buena medida han conllevado a asincronías entre lo que es y lo que debe ser el desarrollo y a la tradicional separación positivista entre sujeto y objeto del conocimiento.

El autor insiste en la necesidad de una nueva "*epistemología*" del desarrollo, para actuar en un nuevo entorno confor-

mado por tres grandes escenarios emergentes: uno *contextual*, uno *estratégico* y otro *político*, en razón de que, *metodológicamente*, se percibe un sobreentrenamiento en el método analítico de profundas raíces cartesianas, que ha generado debilidades cognitivas para entender la dimensión holística, sistémica y compleja del desarrollo, lo cual conduce a percibir, entender y explicar los territorios y las regiones como sistemas cerrados, obviamente, sin la debida importancia de las relaciones del sistema con su entorno.

Se trataría, entonces, de concebir el desarrollo como una construcción social que al depender de los esquemas mentales y de los significados que intersubjetivamente las personas le atribuyen, trasciende el campo económico y aquellos paradigmas fragmentarios que han perdido buena parte de su utilidad.

Un sustento epistemológico y metodológico que de cabida a la intersubjetividad y a la racionalidad comunicativa como cuestiones *praxiológicas*, resulta para Boisier, (2000) generador de *sinergia cognitiva*, como aquella capacidad colectiva, capaz de permitir el surgimiento del pensamiento complejo en el análisis y en la acción de cambio territorial, para alcanzar objetivos colectivos, democráticamente establecidos, entre diversos actores sociales. Importa insistir, entonces, que la superación de las limitaciones para la resignificación del desarrollo, en el contexto regional y local, sólo será posible con una reforma del pensamiento de sus activistas naturales.

Hay aquí, entonces, una responsabilidad fundamental para el mundo académico, puesto que la generación de un conocimiento socialmente pertinente para gestionar y alcanzar el desarrollo local, a través de una praxis curricular deliberativa y emancipatoria, supone otros modos de pensamiento complementarios al pensamiento lógico, analítico y científico, como el *narrativo* y el *hermenéutico*, que conllevaría a transacciones dialógicas y *prácticas reflexivas en la acción y sobre la acción*, en aras de potenciar transformaciones personales y sociales favorables al desarrollo local.

Bajo esta mirada hermenéutica, el *práctico reflexivo* debe enfrentar con sabiduría y creatividad situaciones imprevisibles que exigen a menudo soluciones para las que no sirven reglas técnicas ni recetas de la cultura formal, pues parte de situaciones concretas y se enfrenta a situaciones de incertidumbre, contextualizadas e idiosincráticas que intenta reflexionar y comprender con habilidades que superan lo meramente conceptual e instrumental. Pudiera decirse, desde un sentido autopoietico y siguiendo a Schön (1992), que lo que caracteriza al profesional reflexi-

vo, es el *reflejar* o *responder*, más que el *reflexionar* o *pensar*, por tanto su praxis profesional está en relación directa con la capacidad de transformación de sí mismo (emancipación) y del entorno, que Shön denomina *pérdida del estado estable*, lo que hace al “aprendizaje deliberativo”, mediante el conocimiento implícito en la acción, la reflexión en y sobre la acción, una tarea imperativa para las personas, las organizaciones y la sociedad en su conjunto.

Esto hace evidente que la praxis curricular representa un proceso abierto, transformativo, autorregulado y autogenerativo, que tiene cada vez más interrelaciones que al emerger del escenario *in situ* donde se genera, puede mantenerse, evolucionar o trascender sobre la base de sus propósitos, diversidad de perspectivas y relaciones, lo que hace que no sea inmutable; de allí su naturaleza dialéctica o noción de equilibrio/desequilibrio desde la teoría del caos.

Aproximaciones a una sistematización metodológica de la práctica reflexiva en la formación universitaria

Para Schön (1992), ayudar a formar el pensamiento práctico del profesional reflexivo para afrontar una realidad compleja e incierta, requiere una aproximación intuitiva antes que una lógica conceptual e instrumental, propiamente dicha. Ello supone, colocarle en condiciones de desarrollar: *conocimiento en la acción*, manifestado en el saber hacer como producto de la experiencia y de reflexiones previas; *reflexión en la acción o diálogo interior crítico*, según lo inmediato de las situaciones prácticas, que permite corregir, refutar o confirmar planteamientos previos y generar otros nuevos al confrontarlos con la realidad, y *la reflexión sobre la reflexión en la acción o meta reflexión*, que implica una reconstrucción y comprensión retrospectiva de los procesos de reflexión en la práctica.

En consecuencia, sistematizar la práctica reflexiva en el ámbito universitario como metodología participativa para comprender y gestar procesos de desarrollo local sostenible supone, más que conocimiento declarativo, la adquisición y fortalecimiento de *competencias estratégicas*, expresadas en: *capacidad de pensamiento sistémico o ecológico*, para intervenir las realidades como sistemas o redes complejas, que implican textos, imaginarios, actores, estructuras, instituciones, intercambios simbólicos y materiales, procesos no lineales, ofertas y demandas; *capacidad de “experimentación”*, es decir, de lectura de la realidad, de registro de lo vivido propiamente y por los otros, de aper-

tura a ser sujeto de interpretaciones en la acción, como posibilidad para la identificación y sistematización de las acciones y del aprendizaje individual y social; *capacidad productiva*, para la generación, promoción y transferencia de conocimiento de impacto social; y *capacidad dialógica*, para la tolerancia, la convivencia y la cooperación en sintonía con la ciudadanía de la diferencia.

Como sustento teórico metodológico complementario de una estrategia formativa de los prácticos reflexivos, interesa considerar los principios expuestos por Jara (2001) respecto a la sistematización de experiencias: *Unidad entre el sujeto y el objeto del conocimiento*, para producir conocimiento sobre su práctica, sobre sí mismo y sobre su acción, considerando la dimensión ideológica y la dimensión afectiva; *conocimiento localizado y orientado a la práctica*, para resolver dialécticamente la relación entre saber empírico y saber científico, recrear y construir teoría, relacionar el conocimiento teórico ya existente y los nuevos conocimientos que surgen de situaciones inéditas; *historicidad de la interpretación*, para percibir la historia como posibilidad y no como determinación, mediante el descubrimiento de continuidades y discontinuidades, coherencias e incoherencias, similitudes y diferencias con otros procesos, reiteraciones y hechos inéditos; y *concepción dialéctica de la realidad, para entenderla* como un todo integrado, como producto y construcción humana y en permanente movimiento.

Con la aplicación de una metodología centrada en la sistematización de la práctica reflexiva en el ámbito universitario, se pretende superar la intelectualización derivada de determinadas dinámicas desde las cuales se trabaja exclusivamente en el terreno discursivo, sin que ello se revierta en la práctica. Sin embargo, siguiendo las advertencias de Verger y Planeéis (2002), hay que considerar que por su carácter intersubjetivo, conflictivo y contradictorio, no existe un proceso de sistematización estipulado como único o más válido, sino cierto consenso en las fases metodológicas, que pueden variar en función del contexto en el que se aplique o del eje de la sistematización.

Finalmente, la viabilidad de un sistema metodológico del carácter señalado, como estrategia de desarrollo local tiene como condiciones de posibilidad: la existencia de organizaciones capaces de concertar recursos y profesionales en atención a proyectos de desarrollo territorial, la disposición de profesionales que quieran hacer del trabajo una experiencia con sentido valorativo y decididos a empoderar este discurso y esta práctica, la difusión de experiencias en curso, la oportunidad de espacios académicos, científico-tecnológicos y socioculturales (universidades,

equipos y comunidades de aprendizaje, redes académicas, centros académicos innovadores de I&D, revistas científicas, seminarios, organizaciones comunitarias y del sector productivo, entre otros) que fortalezcan la adhesión a este campo postparadigmático y hagan visibles las “anomalías” de las prácticas tradicionales de los profesionales y la emergencia de un cambio de paradigma.

Consideraciones finales

Dada la naturaleza abductiva del análisis metodológico, se ha creído conveniente arribar a consideraciones a manera de hipótesis explicativas, cuya intención es generar elementos de análisis para la construcción de sucesivas argumentaciones sobre las implicaciones de la praxis reflexiva de los universitarios en la comprensión y gestión de procesos de desarrollo en las localidades.

- Con el surgimiento de nuevas posturas epistemológicas, especialmente en el campo de las ciencias sociales, es posible para la praxis curricular universitaria el empleo de otros modos de pensamiento complementarios al pensamiento lógico, analítico y científico, como el narrativo y el hermenéutico, los cuales favorecen las transacciones dialógicas y las transformaciones personales y sociales.
- La gestión del desarrollo local, sobre la base de una “razón práctica reflexiva” permitiría a las generaciones en formación recrear, intersubjetivamente y de forma crítica-emancipatoria, sus esquemas de pensamiento, desde relaciones sinérgicas y consensuadas entre diversos actores sociales.
- La sistematización de la práctica reflexiva en la formación universitaria, como metodología hermenéutica, puede contribuir de forma decisiva a recrear las prácticas de los profesionales, en particular de aquellos comprometidos con su entorno local y a renovar la producción teórica de las ciencias sociales en Latinoamérica.
- Metodológicamente la *sistematización de la práctica reflexiva* permite la construcción y recreación del conocimiento de manera reflexiva y participativa, generando de esta forma compromiso y movilización de los actores en torno a metas y acciones con pertinencia social.
- Sistematizar la práctica reflexiva en el ámbito universitario como metodología participativa en correspondencia con enfoques emergentes del desarrollo supo-

ne, más que conocimiento declarativo, la adquisición y fortalecimiento de *competencias estratégicas*.

Referencias

- BOISIER, S. (1998). **Post-scriptum sobre desarrollo regional: Modelos reales y modelos mentales.** (Documento en línea). Disponible: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc-pdf-196-19607203.pdf> (Consulta: julio. 2008).
- BOISIER, S. (2000). **Conversaciones sociales y desarrollo regional.** Ediciones Universidad de Talca, Chile.
- BRUNNER, J. (2007). **Universidad y sociedad en América Latina.** Biblioteca Digital de Investigación Educativa. Universidad Veracruzana, Instituto de Investigaciones en Educación. 1era serie Investigación. México.
- DE LELLA, C. (1999). Modelos y tendencias de la formación docente (Documento en línea). Disponible: <file://A:Modelos%20y%20tendencias%20de%20a%20formacion%20docente.htm> (consulta: 2007, septiembre 21).
- GRUNDY, S. (1998). **Producto o praxis del currículum. 3ª reimpresión.** (1ª edición, 1991), ediciones Morata, Madrid, España. p. 279.
- HABERMAS, J. (1989). **Conocimiento e interés.** (2ª reimpresión.). Madrid, España: Taurus. Traducción: Jiménez, M., Ivars, J. y Santos, L.
- INCIARTE, A.; CANQUIZ, L. (2001). Análisis de la consistencia interna del currículo. **Informe de Investigaciones Educativas**, XV, 1 y 2. Universidad Nacional Abierta. Dirección de Investigaciones y Postgrado. Caracas, Venezuela.
- JARA, O. (2001). Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias. Ponencia presentada en el *Seminario ASOCAM: Agricultura sostenible campesina de montaña*, Cochabamba, Bolivia, abril de 2001.
- MORÍN, E. (1994). **Introducción al Pensamiento Complejo.** Barcelona: Editorial Gedisa. p. 167.
- MORIN, E. (1984). **Ciencia con conciencia.** Barcelona: Anthropos. p. 369.
- OSORIO, J. (1998). **Cruzar la orilla: Debates emergentes sobre los profesionales de la acción social y educativa** (Documento en línea). Disponible: <http://www.alforja.or.cr/sistem/Osorio.doc> (consulta: 2007, octubre 7).
- RODRÍGUEZ, F. y VILLENEUVE, R. (s/f). *Universitas et Civitas: Universidad y Desarrollo Local.* Cecodet, Universidad de Oviedo, Asociación Eurexter. (Documento en línea). Disponible: www.fundicot.org/ciot%203/grupo%207/007.pdf (Consulta: 2007, septiembre 19).
- SCHÖN, D. (1992). **La Formación de Profesionales Reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.** España: Ediciones Paidós-MEC. p. 310.
- SOTOLONGO, P. y DELGADO, C. (2006). **La revolución contemporánea del saber y la complejidad social.** Buenos Aires: Editorial CLACSO, colección campus virtual. p. 247.
- VÁZQUEZ BARQUERO, A. (2005). **Las nuevas fuerzas del desarrollo.** Madrid, España: Ediciones Pirámide. S.A. p. 177.
- VERGER, I. y PLANEÉIS, A. (2002). Sistematización de experiencias en América Latina: Una propuesta para el análisis y la recreación de la acción colectiva desde los movimientos sociales.