

HOMENAJE AL MAESTRO
EDGAR MORIN
DESDE SU CENTRO DE
FORMACIÓN DE FORMADORES
EN LATINOAMÉRICA

EN LA RUTA
DE LAS **REFORMAS**
FUNDAMENTALES

89 Años

7 de Julio, 2010

Compilación de Ensayos
de Estudiantes de
Multiversidad Mundo Real
Edgar Morin

EN LA RUTA DE LAS REFORMAS FUNDAMENTALES

Homenaje al Maestro
EDGAR MORIN
desde su Centro de Formación
de Formadores en Latinoamérica

Compilación de Ensayos de Estudiantes de
Multiversidad Mundo Real Edgar Morin



Hermosillo, Sonora, México

2010

EN LA RUTA
DE LAS **REFORMAS**
FUNDAMENTALES

Primera edición: Julio 2010.

D. R. © 2010 Multiversidad Mundo Real Edgar Morin

Hermosillo, Sonora, México.

www.multiversidadreal.com

ISBN:

HECHO EN MÉXICO

Índice

Prólogos

A PROPÓSITO DE LOS SABERES GLOBALES
Y FUNDAMENTALES DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

EDGAR MORIN

Francia

Pág. 9

EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE LIBERADOR

CARLOS DELGADO

Cuba

Pág. 15

RENOVACIÓN CURRICULAR CON BASE
AL PENSAMIENTO COMPLEJO

NICOLÁS MALINOWSKI

Francia

Pág. 17

GÉNESIS DEL DIPLOMADO
TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA

RUBÉN REYNAGA

México

Pág. 19

Ensayos

SOLIDARIDAD Y RESPONSABILIDAD ÉTICA PARA LA
REGENERACIÓN DEL HUMANISMO

CÉSAR CORREA ENRÍQUEZ

México

Pág. 23

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE UNA MIRADA DESDE EL SISTEMA
DE BACHILLERATO DEL DISTRITO FEDERAL

ROCÍO ORNELAS GONZÁLEZ

México

Pág. 35

INCORPORAR LAS NTICS A LA ESCUELA PRESIDENTE
JULIO ARGENTINO ROCA. ANÁLISIS RELACIONAL DE SU SITUACIÓN

CLARA ALEJANDRA MARÍA MONTI

Argentina

Pág. 51

RETEJIENDO VÍNCULOS ENTRE TEOLOGÍA Y COMPLEJIDAD

LUCAS CERVINO

Bolivia

Pág. 77

COMPLEJIDAD, TRANSDISCIPLINARIDAD Y METACOGNICIÓN:
REFLEXIONES SOBRE LA EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA

SÉRGIO LUÍS BOEIRA

Brasil

Pág. 85

REFLEXIONES NECESARIAS PARA UNA REFORMA UNIVERSITARIA

GAMAL OMAR FRINCO

Chile

Pág. 107

LA FUGAZ VERDAD DE LA EXPERIENCIA
(ECOLOGÍA DEL ACONTECIMIENTO Y LA EXPERIENCIA FORMATIVA)

ALFREDO GHISO

Colombia

Pág. 123

EDUCAR PARA LA CIUDADANÍA EN EL ENTORNO
INEQUITATIVO Y EXCLUYENTE DE AMÉRICA LATINA

FRANCISCO JAVIER MARROQUÍN ORTIZ

Colombia

Pág. 163

CONSTRUCCION EPISTEMOLÓGICA DE LAS CÁTEDRAS DEL DEPARTAMENTO
DE HUMANIDADES DE LA UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS DESDE LA
PERSPECTIVA DE LA COMPLEJIDAD Y LAS TRANSFORMACIONES EDUCATIVAS

DIEGO GERMÁN PÉREZ VILLAMARÍN

Colombia

Pág. 177

CONTABILIDAD Y PENSAMIENTO COMPLEJO: ALGUNOS APUNTES

JORGE ANDRÉS SALGADO CASTILLO

Colombia

Pág. 191

EDUCAR CIUDADANOS ACTIVOS, AFECTIVOS Y EFECTIVOS ES UNO
DE LOS DESAFÍOS DE NUESTRO TIEMPO

LUCILA ELIZABETH VALVERDE

Ecuador

Pág. 213

MODELO EDUCATIVO Y CURRÍCULO: ¿UNA DIDÁCTICA INNOVADORA?

LUIS MARIANO MALTA DÍAZ

Nicaragua

Pág. 231

ENSEÑAR LO ESPIRITUAL EN NUESTRAS VIDAS, ENSEÑAR EL MITO,
ENSEÑAR UNA NUEVA RACIONALIDAD, EN FIN ENSEÑAR LA VIDA.

LUIS ANTONIO AYALA SILVERA

Paraguay

Pág. 255

CULTURA Y TERRITORIO REFLEXION SOBRE LA PRÁCTICA,
ALGUNOS CONCEPTOS Y OTRAS PALABRAS ANDANTES

MARIA DEL ROSARIO LAQUINTANA SABATELLA

Uruguay

Pág. 269

LA MULTIPLICIDAD SISTÉMICA EN LA GESTIÓN
DE ENTORNOS UNIVERSITARIOS EN RED

INGRID NEDERR DONAIRE

Venezuela

Pág. 283

Prólogo

A PROPÓSITO DE LOS SABERES GLOBALES Y FUNDAMENTALES DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Queridos conciudadanos planetarios,

Quisiera sugerir que la universidad no vive en un mundo cerrado. Debemos tomar conciencia que estamos en una comunidad con destino planetario, frente a las amenazas globales que aportan la proliferación de las armas nucleares, el desencadenamiento de los conflictos étnico-religiosos, la degradación de la biosfera, la dinámica ambivalente de una economía mundial no controlada, la tiranía del dinero, la unión de una barbarie venida del fondo de las edades y de la barbarie helada del cálculo técnico y económico.

El sistema planetario está condenado a la muerte o a la transformación. Nuestra época de cambio se hizo un cambio de época.

No les prometo la salvación, sino indicaré una vía larga y difícil hacia una Tierra Patria y una Sociedad Mundo, lo que significa primero la reforma de la ONU para sobrepasar las soberanías absolutas de los Estados-naciones reconociendo plenamente su autoridad para los problemas que no son de vida / muerte para el planeta.

Para la educación, la misión primera ha sido formulada por Jean- Jacques Rousseau en el Emil: “Quiero aprender a vivir.” Se trata de encontrar los medios para enfrentar los problemas fundamentales y globales que son los de cada individuo, de cada sociedad y de toda la humanidad.

Estos problemas son desintegrados en y por las disciplinas compartimentadas. Así, para comenzar, propongo instituir un año propedéutico para todas las formaciones sobre: los riesgos de error y de ilusión en el conocimiento; las condiciones de un conocimiento perti-

nente; la identidad humana; la era planetaria que vivimos; el enfrentamiento de las incertidumbres, la comprensión de los demás y en fin los problemas de civilización contemporánea.

Los futuros radiantes murieron, pero abriremos una vía para un futuro posible.

¿Debe la Universidad adaptarse a la sociedad o la sociedad a la Universidad? Adivinarán que rehusaré la alternativa, tal como se plantea, y que intentaré trascenderla de manera compleja.

Aunque tuvo antecedentes en Bagdad y Fez, la Universidad, como se ha dicho con frecuencia, es el gran regalo de la Europa medieval a la Europa moderna. En menos de dos siglos, una constelación de Universidades brotó de Bolonia a Upsala, de Coimbra a Praga. La Universidad es conservadora, regeneradora, generadora. Conserva, memoriza, integra, ritualiza una herencia cognitiva; regenera esa herencia reexaminándola, actualizándola, transmitiéndola; genera el saber y la cultura que formarán parte de esa herencia.

De ese modo, la Universidad tiene una misión y una función trans-secular, la cual, vía el presente, discurre del pasado al futuro; tiene una misión trans-nacional que ha mantenido a pesar de la tendencia al cierre nacionalista propio de las naciones modernas. Dispone de una autonomía que le permite efectuar esa misión.

Según los dos sentidos del término “conservación”, el carácter conservador de la Universidad puede resultar vital o estéril. La conservación es vital si significa salvaguarda y preservación, pues sólo se puede preparar un futuro salvando un pasado, y estamos en un siglo en el que múltiples y potentes fuerzas de desintegración cultural están actuando. Pero la conservación es estéril si es dogmática, petrificada, rígida. Así, la Sorbona condenó todos los avances científicos del siglo XVII, y la ciencia moderna se formó en gran parte fuera de las universidades durante el transcurso del siglo XVII.

Pero la Universidad supo responder al reto del desarrollo de las ciencias operando su gran mutación en el siglo XIX. Se laicizó, es decir, se abrió a la gran problematización que nació en el Renacimiento y que, generalizada y convertida en fundamental, concierne al mundo, a la naturaleza, a la vida, al hombre, a Dios. La Universidad se convirtió en el lugar mismo de la problematización, recogiendo en ella la esencia de la cultura europea moderna, y de ese modo se inscribió más profundamente en su misión trans-secular, reanudándose plenamente con la antigüedad, griega y romana, y proyectándose hacia un futuro cognitivo por descubrir o conquistar.

La primera mutación institucional tuvo lugar en Berlín en 1809, cuando Humboldt se benefició del apoyo de un “déspota ilustrado”.

La laicización fue la base de esa reforma; estableció la autonomía de la Universidad frente a la religión y al poder; instauró la libertad interior (el principio del libre examen), instaló de manera central la problematización.

La reforma introdujo las ciencias modernas con la creación de departamentos, los cuales iban, a su vez, a multiplicarse con las nuevas ciencias. En lo sucesivo, la Universidad hará coexistir -por desgracia, solamente coexistir y no comunicar- las dos culturas, la cultura de las humanidades y la cultura científica.

Al crear los departamentos, Humboldt se había percatado muy bien del carácter trans-secular de la integración de las ciencias en la Universidad. Para él, la Universidad no podía tener como vocación directa una formación profesional (propia de las escuelas técnicas), sino una vocación indirecta relativa a la formación de una actitud para la investigación.

De ahí la doble función paradójica de la Universidad: adaptarse a la modernidad científica e integrarla, responder a las necesidades fundamentales de formación, proporcionar docentes para las nuevas profesiones; pero también suministrar una enseñanza meta-profesional, meta-técnica.

Reencontramos aquí la misión trans-secular, en la que la Universidad requiere a la sociedad para que adopte su mensaje y sus normas: inocular en la sociedad una cultura que no está hecha de las formas provisionales o efímeras del *hic et nunc*, pero que, sin embargo, está hecha para ayudar a los ciudadanos a vivir sus destinos *hic et nunc*; defender, ilustrar y promover en el mundo social y político valores propios de la cultura universitaria: la autonomía de la conciencia, la problematización (para la que, en consecuencia, la investigación debe permanecer abierta y plural), el primado de la verdad sobre la utilidad, la ética del conocimiento.

De ahí esa vocación expresada en la dedicatoria del frontón de la Universidad de Heidelberg: Al espíritu viviente.

Hay complementariedad y antagonismo entre las dos misiones, adaptarse a la sociedad y adaptar la sociedad a sí. Una remite a la otra en un bucle que debería ser productivo. No se trata solamente de modernizar la cultura; se trata también de culturizar la modernidad.

El siglo XX añadió varios retos a la doble misión.

Se presenta, en primer lugar, una presión sobre-adaptativa que empuja a conformar la enseñanza y la investigación a las demandas económicas, técnicas, administrativas del momento, a conformarse a los últimos métodos, a las últimas recetas del mercado, a reducir la enseñanza general, a marginar la cultura humanista. Ahora bien, siempre, en la vida y en la

historia, la sobre-adaptación a condiciones dadas ha sido, no signo de vitalidad, sino anuncio de senescencia y de muerte, por pérdida de la sustancia inventiva y creadora.

Se produce, además, una compartimentación y una disyunción entre la cultura humanista y la cultura científica, que han venido acompañadas de la compartimentación entre las diferentes ciencias y disciplinas. La carencia de comunicación entre las dos culturas entraña graves consecuencias para ambas. La cultura humanista revitaliza las obras del pasado, la cultura científica sólo valoriza lo adquirido en el presente. La cultura humanista es una cultura general, que mediante la filosofía, el ensayo, la novela, plantea los problemas humanos fundamentales e incita a la reflexión. La cultura científica suscita un pensamiento consagrado a la teoría, pero no una reflexión sobre el destino humano y sobre el devenir de la ciencia misma. La frontera entre las dos culturas atraviesa de principio a fin a la sociología, pero ésta las separa en lugar de intentar un vaivén que las religue.

El abordaje de todos esos retos precisa una reforma del pensamiento. El saber medieval estaba muy bien organizado y podía tomar la forma de una “suma” coherente. El saber contemporáneo está disperso, disyunto, tabicado. Una reorganización del saber está ya en curso. La ecología científica, las ciencias de la tierra, la cosmología son ciencias polidisciplinarias que tienen como objeto, no un territorio o un sector, sino un sistema complejo: el ecosistema, y más ampliamente la biosfera, para la ecología; el sistema tierra para las ciencias de la tierra; y la extraña propensión del universo a formar y destruir sistemas galácticos y solares para la cosmología.

Por todas partes se reconoce la necesidad de la interdisciplinariedad, a la espera de que se reconozca la de la transdisciplinariedad, ya sea para el estudio de la salud, la vejez, la juventud, las ciudades...

Pero la transdisciplinariedad sólo podrá realizarse si se produce una reforma del pensamiento. Es necesario sustituir un pensamiento que desjunta por un pensamiento que religue, y esa religación exige que la causalidad unilineal y unidireccional sea reemplazada por una causalidad en bucle y multirreferencial, que la rigidez de la lógica clásica sea corregida mediante una dialógica capaz de concebir nociones a la vez complementarias y antagonistas, que el conocimiento de la integración de las partes en un todo se complete con el conocimiento de la integración del todo en el interior de las partes. La reforma del pensamiento permitiría frenar la regresión democrática que suscita, en todos los campos de la política, la expansión de la autoridad de los expertos, especialistas de todos los órdenes. Esa expansión ha estrechado progresivamente la competencia de los ciudadanos, condenados a la acepta-

ción ignorante de las decisiones tomadas por quienes se presupone que saben, pero que de hecho practican una inteligencia ciega, por parcial y abstracta, que fragmenta la globalidad y pierde de vista el contexto de los problemas. El desarrollo de una democracia cognitiva sólo es posible mediante una reorganización del saber, la cual exige una reforma del pensamiento que permitiría no solamente separar para conocer, sino también religar lo que se separa.

Se trata de una reforma mucho más profunda y amplia que la de una democratización de la enseñanza universitaria y una generalización del estado de estudiante. Se trata de una reforma, no ya programática, sino paradigmática, que concierne a nuestra aptitud para organizar el conocimiento.

Toda reforma de ese tipo suscita una paradoja: solo se puede reformar la institución (las estructuras universitarias) si previamente hemos reformado los espíritus; pero sólo podemos reformar los espíritus si previamente se ha reformado la institución.

He aquí una imposibilidad lógica, pero es de ese tipo de imposibilidades lógicas de las que la vida se burla. ¿Quién educará a los educadores? Es necesario que se autoeduquen y se eduquen atendiendo a las necesidades que el siglo plantea, las cuales son también planteadas por sus estudiantes.

Cierto, la reforma se anunciará a partir de iniciativas marginales, que con frecuencia serán juzgadas como aberrantes; pero será la misma Universidad la que llevará a cabo la reforma. En su informe anual de 1986, el rector de la Universidad de Harvard declaraba: “Ni el juego normal de la concurrencia ni los esfuerzos deliberados de reformadores externos han sido capaces de garantizar un elevado nivel constante de actividad. Es a la Universidad, en definitiva, a la que debe corresponder esa tarea vital”.

Sí, son necesarias ideas externas, críticas y contestaciones externas, pero hace falta sobre todo una interrogación interna. La reforma vendrá del interior mediante un retorno a las fuentes del pensamiento europeo moderno: la problematización. Hoy, no precisamos sólo problematizar al ser humano, a la naturaleza, al mundo, a Dios. Es necesario problematizar la ciencia, la técnica, lo que creemos que es la razón y que con frecuencia no es más que una racionalización abstracta.

Una psicología cognitiva elemental nos recuerda algunas evidencias que nunca deberían olvidarse: El cerebro humano es, como decía Herbert Simon, un GSP, un general setting problems y un general solving problems; cuanto más potente es su aptitud general, mayor es su aptitud para tratar problemas particulares. El conocimiento progresa principalmente, no mediante la sofisticación de la formalización y la abstracción, sino merced a la capacidad

para contextualizar y globalizar; esa capacidad necesita de una cultura general y diversificada, y, estimulada por esa cultura, del pleno empleo de la inteligencia general, es decir, del espíritu viviente.

He ahí la perspectiva histórica para el nuevo milenio. La Universidad debe trascenderse para reencontrarse a sí misma.

EDGAR MORIN

EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE LIBERADOR

Nunca antes ha sido tan importante y controvertido el tema de la autonomía; en lo estructural-material-económico, y en lo cognoscitivo: Resulta fecundo abordar el problema de la autonomía/dependencia, como eje básico para pensar las relaciones universidad-Estado, universidad-mercado, universidad-economía, universidad-comunidad, etc. A veces motiva risa como algunas universidades se dicen autónomas, cuando son más estatales que una donde dirige directamente el Gobierno. Pero es primordial defender esa real autonomía de la universidad en tanto organización, que guarda relación con todo lo demás dentro de una sociedad, y que cumple funciones muy importantes de frente al futuro y los problemas de naturaleza global.

Sin autonomía, la universidad sería absolutamente dependiente e incapaz de aportar a la cultura lo que se espera de ella. Pero con “autonomía”, tampoco.

He puesto esta segunda autonomía entre comillas, porque la complejidad de la universidad como generadora de conocimientos nos exige considerar de manera compleja el concepto de autonomía. La autonomía de la universidad es, como todas, una autonomía compleja, lo que significa que es una autonomía dependiente.

Como autonomía, se requiere independencia y distanciamiento, quehacer propio, específico y no subordinado de una voluntad externa a ella. Pero es una autonomía dependiente, ¿de qué? De un contexto, de los flujos de información y sustancia que la enlazan con la sociedad, con todo su entramado y le permiten, mediante múltiples entradas y salidas, moverse y transformarse en la medida en que transforma el contexto social y cultural en que se encuentra.

Lamentablemente, la pérdida de la autonomía es una de las consecuencias de estos intercambios, y esa pérdida conduce a la universidad a su muerte como universidad. No es la autonomía formal, representada en un documento jurídico, o aquel espíritu de la reforma de principios del siglo XX. Es la autonomía vital de todo ser viviente, que muere si no tiene un flujo constante de entradas y salidas de sustancia y energía, pero que muere igualmente si sus vínculos internos no son capaces de resistir los flujos externos que pujan por descomponerlo.

Hoy la línea de dependencia de la universidad con respecto a las demandas económicas

de la sociedad y de sus sectores dominantes marcan la línea que vigoriza y mata la universidad. La sobrepresión del mercado, de las demandas del sector productivo, etc. la conducen a un fracaso a mediano plazo. Lo peor, es que esa sobredemanda tiene forma cultural: ya no es cosa de políticos o empresarios, en cada hogar las personas piensan que hay que acortar los plazos, y demandan también la ruptura y la subordinación. A veces en forma de “reducción” de horas, de programas, de materias. Y claro, las que no “tributan” directamente al mercado, son las primeras en morir... Mientras lo que en realidad primero muere es lo humanístico, y con ello comienza a morir la prudencia y la capacidad social de ver más allá de los intereses inmediatos.

Ahí la “resistencia” de la universidad, la defensa de su autonomía generadora es defensa de la sociedad.

Este sería un lado de la transformación. Y por el otro necesitamos una nueva universidad para atender el desafío de la mundialización. Es el lado de la autonomía autotransformadora, pues lo vivo se rehace y reconstruye constantemente. En ese aspecto, la universidad también tiene mucho que realizar para superar los localismos, y al mismo tiempo, no caer en el universalismo abstracto y dominador, que nos hace inclinarnos ante las olas de globalización económica y política en el marco de las relaciones de dominación que acompañan el proceso de mundialización.

La educación no es cosa de profesionales, es cuestión social y de todos. Por eso buscar la expresión que dialogue con todos los que participamos en educación es importante. Todos incluyen a los que estamos en un aula, pero también a nuestras conexiones exteriores, porque educamos en medio de una trama que a su vez educa. Es en esa trama social que la educación puede coadyuvar a un aprendizaje liberador.

CARLOS DELGADO
Consejero Académico Internacional
de la Multiversidad Edgar Morin

RENOVACIÓN CURRICULAR CON BASE AL PENSAMIENTO COMPLEJO

Los problemas fundamentales que enfrenta la humanidad contemporánea tienen naturaleza compleja y demandan del concurso de todas las potencialidades del conocimiento humano. Los enfoques disciplinarios estrechos fallan constantemente cuando intentamos enfrentar estos problemas, por lo que desde mediados del siglo pasado se han venido desarrollando nuevas estrategias para comprenderlos y abordarlos en la práctica.

Paralelamente, la distinción entre disciplina, multidisciplina, interdisciplina y transdisciplina no es un problema terminológico, de definición conceptual o de clasificación de metodologías de análisis. La transdisciplina encierra una problemática que pone en tensión nuestro modo de acercarnos a la realidad, concebir y comprender el mundo. No es entonces una palabra, sino un concepto fundamental que para ser incorporado, necesita una reconstrucción de nuestra manera de pensar y concebir el conocimiento y el mundo.

Ambos prolegómenos fundaron la aventura de este diplomado en compañía del Profesor Edgar Morin: Tradicionalmente en efecto, y desde la formación inicial hasta los niveles más avanzados, la cuestión de los contenidos educativos se organiza de forma profundamente marcada por la linealidad de planteamientos disciplinarios tradicionales, herencia de modelos cognoscitivos fundadores del pensamiento moderno.

Si, como bien lo expresaba Michel Foucault, las sociedades modernas se fundan sobre el binomio conceptual de orden y obediencia, entonces una programación del quehacer educativo, considerado como actividad complicada, resultaría no sólo factible sino también deseable. Pero el paso que describe Foucault, a finales del siglo XX, hacía una sociedad post-moderna, implica cambios que proponemos analizar bajo el ángulo de una complejificación, lo cual implica manejo de la incertidumbre así como capacidad estratégica para actuar en situaciones que, inmediatamente, vinculan y exigen movilizar diferentes niveles de competencia e inteligibilidad.

Frente a la urgencia de una reflexión profunda sobre los sistemas educativos, la UNESCO

solicitó en 1999 el profesor y filósofo Edgar Morin -como titular de la única Cátedra itinerante sobre enseñanza del pensamiento complejo- para reflexionar acerca de los retos de la enseñanza moderna y sintetizar las principales carencias de la educación tradicional.

En el libro *Los Siete Saberes*, que resultó de esta cooperación excepcional y fue debatido en numerosos congresos internacionales, no se trata para Edgar Morin de disertar sobre los contenidos o programas de las distintas disciplinas y currículas existentes, ni tampoco de efectuar un curso magistral y normativo sobre la organización concreta de la enseñanza; sino -de manera más humilde y al mismo tiempo más profunda- de repensar los principios esenciales que permiten una educación adaptada a los grandes retos de nuestra época: Hoy en día, si las sociedades parecen incapaces de tratar los problemas planetarios fundamentales (Medio ambiente, Geopolítica, Derechos humanos...), es porque un déficit de la inteligibilidad aparece claramente en un mundo donde las interdependencias de toda clase aumentan, induciendo un proceso de obsolescencia rápida de nuestros cuadros de pensamiento y conocimientos técnicos, de nuestras instituciones y nuestros métodos de gestión.

¿Podemos entender los problemas globales del planeta, mientras permanecemos en un conocimiento dividido por disciplinas?

Aplicada a las cuestiones de la pedagogía y del aprendizaje, la transdisciplinariedad aparece así como una mirada alternativa para superar las simplificaciones de un pensamiento demasiado caracterizado aún por el determinismo y el positivismo. Pero si el edificio teórico se revela denso y estimulante, una verdadera operacionalización en las ciencias de la educación sigue por establecer con todos los maestros, estudiantes e investigadores que se reconocen en la obra del profesor Edgar Morin... Aquí está todo el reto de este ciclo de curso en línea.

Se trata de un horizonte estimulante que orientó muchos de nuestros debates durante los seis meses del Diplomado Transformación Educativa, en compañía de 420 estudiantes provenientes de 28 países del planeta.

NICOLÁS MALINOWSKI
Coordinador del Diplomado Transformación Educativa

GÉNESIS DEL DIPLOMADO TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA

La aventura del Diplomado Transformación Educativa, una Formación a los Saberes Globales y Fundamentales de la Docencia, inició en Noviembre del año 2004, aprovechando la visita del Profesor Morin al Estado de Sonora (México) para reflexionar sobre las bases filosóficas y pedagógicas del Modelo Educativo de la Multiversidad Edgar Morin.

En presencia de colaboradores y amigos de todas partes del mundo, el Dr. Edgar Morin emitió durante una de las reuniones esta preocupación en forma de pregunta pública:

“¿Quién formará a los formadores?”

Aparecía claro que un proyecto realmente global y coherente de reforma educativa exige, como condición *sine qua non*, el repensar el quehacer docente sobre nuevas bases teórico-prácticas, relacionadas con la pedagogía alternativa y la transdisciplina.

Sobre la base de esta convocatoria, profesores e investigadores de los cinco continentes la mayoría miembros del Consejo Académico Internacional de la Universidad Edgar Morin, se movilizaron así durante los siguientes años para ir desarrollando los ejes de una propuesta completa en propedéutica docente, desde la perspectiva integradora del pensamiento complejo.

La palabra “propedéutica” (del griego *paideuein* = enseñar) significa enseñanza preparatoria que permita facilitar el acercamiento a otros conocimientos. Una propedéutica docente, en esta perspectiva, corresponde a un aprendizaje primordial orientado hacia la labor docente, e independientemente de la naturaleza de asignaturas específicas.

En efecto y desde el inicio de la reflexión colectiva, nuestro propósito no consiste en encontrar respuestas para explicar al docente de biología, de matemáticas o de sociología cómo realizar su trabajo. Esto sería no sólo ilegítimo e incorrecto sino también meramente anti-complejo. Más bien, tratamos de enfocar los esfuerzos en el sentido de una búsqueda de los saberes transversales, considerados como “globales y fundamentales de la docencia”.

Fue el Profesor Edgar Morin quién, en la ciudad española de Sitges a finales de enero del año 2009, sintetizó magistralmente el producto de las reflexiones colectivas y formuló por

primera vez esta frase -a la cual todos se reconocieron de inmediato: *“Lo que necesitamos es una verdadera formación a los saberes globales y fundamentales de la docencia”*. Durante este encuentro, como parte de un ciclo de retroalimentaciones regulares sobre el tema de la formación de formadores (Hermosillo - 2004, La Habana - 2006, París - 2006, México DF - 2007, París - 2008) el Mtro. Nicolás Malinowski pudo presentarle el resultado final de estos cuatro años de trabajo, y recibió entonces la aprobación sobre la cual se funda ahora el lanzamiento del Diplomado internacional en Transformación Educativa y el resto de los Diplomados que son parte de los postgrados sobre Pensamiento Complejo.

La institución educativa “Multiversidad Edgar Morin” ha sido corroborada como brazo operativo de la iniciativa, por su sintonía inmediata con la filosofía del proyecto, por constar también con una experiencia sólida en el manejo de ciclos en modalidad virtual y por disponer de todas las acreditaciones legales de la República Mexicana que permitan certificar el valor académico de los Diplomados.

Para todos nosotros, miembros del colectivo docente internacional, el lanzamiento de las actividades pedagógicas enfocadas a la colectividad de formadores representa un momento especial, privilegiado, y esperamos sinceramente que cada uno de los participantes lo puedan vivir tan intensamente como nosotros lo hemos experimentado.

RUBÉN REYNAGA

Rector-Fundador de la Multiversidad Edgar Morin

ENSAYOS

SOLIDARIDAD Y RESPONSABILIDAD ÉTICA PARA LA REGENERACIÓN DEL HUMANISMO

CÉSAR CORREA ENRÍQUEZ

México

*“La búsqueda humana más importante es la de
esforzarse por la moralidad de nuestra acción.
Nuestro equilibrio interno y el de la existencia
dependen de eso. Sólo la moralidad en nuestras
acciones le pueden dar belleza y dignidad a la vida.*

*Hacer de eso una fuerza viva y consciente es,
tal vez, la tarea principal de la educación”.*

Albert Einstein

INTRODUCCIÓN

La degradación ética que sufre en la actualidad la humanidad va en ascenso corrompiendo y acabando con la convivencia, la salud, la seguridad y la tranquilidad de los habitantes del planeta y generando nuevos problemas y enfermedades que se tienen que enfrentar con nuevas actitudes para reconstruir los valores perdidos y construir otros que orienten comportamientos individuales y colectivos.

El grado preocupante en que se encuentra dividida la humanidad en la actualidad es debido a que la convivencia familiar, social e incluso regional y entre naciones, se está fragmentando en filosos pedazos y todo debido al ritmo de vida que se lleva; a las frustraciones que desencadenan en enfermedades, indiferencia, agresividad y muchas veces, en criminalidad.

Ante el actual cuadro planetario de debilidad ética humana, profesionales de la educación, la comunicación y las humanidades, han expuesto la necesidad urgente de planteamientos

pedagógicos donde se enmarque la educación en valores éticos con modelos susceptibles de aprendizaje y que resuelvan conflictos morales reconocidos.

Uno de esos intelectuales es Edgar Morin quien en *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* ve la necesidad de enseñar la comprensión, para comenzar a rescatar esos valores y llegar a una toma de conciencia de lo que llama la *Tierra-Patria*.

Podemos iniciar con tratar de entender y aplicar en lo posible lo que propone en relación a aprender y enseñar la comprensión, así como considerar uno de los más importantes y fundamentales valores humanos: la solidaridad, que junto con la responsabilidad, nos encaminen a la compleja regeneración ética del humanismo planetario.

COMPRESIÓN COMO GARANTÍA DE SOLIDARIDAD Y MORAL HUMANA

Un planteamiento ético-pedagógico del francés, Edgar Morin, señala que la labor de la educación del futuro debe estar basada en la enseñanza de la comprensión entre las personas como condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad.

Según Morin, el comprender es un procedimiento humano que va más allá del simple aprendizaje intelectual pues requiere de empatía, identificación y proyección, que conlleve apertura, tolerancia, simpatía y generosidad en un proceso de aprendizaje y reaprendizaje permanentes.

Para llevar a cabo este proceso, es necesario que la persona comience por la práctica mental del auto-examen permanente de sí misma, es decir, comprenderse a sí misma, porque si no puede hacer esto, no puede comprender a las demás personas, sus ideas, sus sentimientos y su visión del mundo.

Señala que se debe de educar no sólo para el respeto y la solidaridad a los niños mujeres y ancianos sino a todos los individuos, a sus creencias religiosas, a sus ritos, costumbres y libertades, venciendo todo tipo de egocentrismo y autojustificación que sólo llevan a la hipertrofia, la mentira, la falta de convicción, la deshonra y a la duplicidad, actos por demás irresponsables y contrarios a la convivencia éticamente humana.

Se debe enseñar la ética de la comprensión como un arte de vivir de manera desinteresada, con argumentos que refuten en lugar de excomulgar y anatemizar, comprendiendo antes de asumir la posición de juez en todas las cosas, excusando y acusando, porque la comprensión significa tolerancia para las ideas no para los insultos, agresiones y crímenes.

Morin sustenta que la enseñanza de la comprensión entre los individuos lleva a una comprensión entre las culturas y entre los pueblos, significando sociedades más abiertas y demo-

cráticas, porque la comprensión es a la vez medio y fin de la comunicación humana y puede contribuir a que las relaciones de los habitantes del planeta salgan de su actual estado bárbaro de incomprensión.

Claro que para practicar la comprensión, primero tenemos que cultivar la tolerancia, porque ésta supone una convicción de aceptación de las expresiones ideas y creencias contrarias a las nuestras.

El filósofo francés recomienda aprender a ser tolerante en cuatro grados: el primero, referente a evitar imponer nuestras propias concepciones; el segundo, cultivar el principio democrático nutriéndonos de las opiniones diversas y antagónicas a la nuestra; el tercero, es respetar esas ideas antagónicas y el cuarto, la conciencia de la tolerancia cuando ésta es a favor de las ideas no de los insultos, agresiones o actos homicidas.

Va más allá al plantear que el aprendizaje de la comprensión debe jugar un papel fundamental en el aprendizaje democrático porque las sociedades democráticas funcionan gracias a las libertades individuales y a la responsabilidad del individuo.

Nos explica que en la democracia, el individuo es ciudadano responsable que no sólo expresa sus deseos e intereses sino que es solidario con la ciudad. Por eso, dice que para una atropo-ética o ética propiamente humana, debemos trabajar por la humanización de la humanidad, obedecer la vida, guiar la vida; lograr unidad en la diversidad; respetar en el otro tanto la diferencia como la identidad consigo mismo; desarrollar la solidaridad, la comprensión y enseñar la ética del género humano.

Es claro, sin embargo, que no se puede enseñar la comprensión sin antes aprenderla, sin aprender que tenemos que ser portadores de una moral ética o de una ética moral, que sea respaldada por la honestidad, la responsabilidad y la justicia.

Debemos tomar en cuenta que “toda mirada sobre la ética debe percibir que el acto moral es un acto individual de religación: religación con el prójimo, religación con una comunidad, religación con una sociedad y, en el límite, religación con la especie humana”¹

Por lo anterior, propone religar individuo/sociedad/especie, religación trinitaria que supera a la mente individual y la posición antagonista entre los tres términos puesto que individuo y sociedad tienen doble naturaleza: en el individuo prevalece el egocentrismo que lo empuja al egoísmo y la sociedad anida rivalidades, concurrencias, luchas entre egoísmos, prevaleciendo el triunfo de intereses individualistas y egoístas, impidiendo el crecimiento ético de los individuos y debilitando la solidaridad y la responsabilidad.

¹ Morin, E. (2006): *El Método. Ética*. Edit. Cátedra, Madrid.

El individualismo ha pasado a ser una conducta de vida cuya fuente de vida es el egocentrismo acrecentado que se desarrolla en todos los dominios y tiende a inhibir las potencialidades altruistas y solidarias, desintegrando las comunidades tradicionales, erosionando el sentido sagrado de la hospitalidad y la bondad, raíces de la ética.

La crisis ética se debe al detrimento de valores como la libertad, equidad, solidaridad y bondad, que le dan fe, esperanza y certeza. El sentimiento ético del deber como una obligación moral, depende del bucle individuo/especie/sociedad, cuya vitalidad depende de la propia ética, de su propia regeneración, de la regeneración de cada una de sus instancias y del despertar de la conciencia moral.

La religación trinitaria que menciona Morin debe operarse a partir de la responsabilidad, la inteligencia, la iniciativa, la solidaridad, la comprensión y el amor, regenerando y educando a las generaciones nuevas en una religación con el prójimo, religación con los suyos, su comunidad y la humanidad, asumiendo que cuando más autónomos somos, más necesidad tenemos de religación.

Precisa que hay que reconocer la autonomía ética dentro de un pensamiento complejo, compuesto de incertidumbres y contradicciones que vincule el saber y el deber contra la ceguera, la parcelización, la compartimentación y la atomización que tienden a atrofiar el conocimiento de las solidaridades y la consciencia de la solidaridad, así como atrofian también la consciencia de la responsabilidad.

El pensamiento complejo conduce a una ética de la solidaridad y de la no coerción, donde la solidaridad y la responsabilidad humanas se conciben concretamente en la idea de Tierra-Patria para regenerar el humanismo. Se esfuerza por trabajar por el bien pensar e inscribir a la ética en la concepción de la era planetaria.

El bien pensar que sugiere Morin como una ética del conocimiento y parte medular del pensamiento complejo, debe concebir la individualidad, la subjetividad, incluir al observador en su propia observación para que pueda pensar en todos los problemas y aprender las realidades humanas. Hace una comparación de lo que generan el bien pensar y el mal pensar² y que a continuación presento.

El filósofo francés nos señala con lo anterior que el trabajar por el bien pensar, reconoce la complejidad humana sin disociar al individuo/sociedad/especie, instancias que se encuentran la una en la otra, generándose unas a otras, cada una fin y medio de las otras y al mismo tiempo, potencialmente antagonistas.

² Morin, E. *El pensamiento de la ética y la ética del pensamiento*, parte primera, capítulo 4.

El mal pensar	El trabajar por el bien pensar
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Parcela y tabica los conocimientos. ◆ Tiende a ignorar los contextos. ◆ Le hace un black-out a las complejidades. ◆ No ve más que la unidad o la diversidad, pero no la unidad de la diversidad y la diversidad de la unidad. ◆ No ve más que lo inmediato, olvida el pasado, no ve más que el futuro a corto plazo. ◆ Ignora la relación recursiva pasado/presente/futuro. ◆ Pierde lo esencial por lo urgente, y olvida la urgencia de lo esencial. ◆ Privilegia lo cuantificable y elimina lo que el cálculo ignora (la vida, la emoción, la pasión, la desgracia, la felicidad). ◆ Extiende la lógica determinista y mecanicista de la máquina artificial de la vida social. ◆ Elimina lo que escapa a una racionalidad cerrada. ◆ Rechaza ambigüedades y contradicciones como errores del pensamiento. ◆ Es ciega para con el sujeto individual y la consciencia, lo que atrofia el conocimiento e ignora la moral. ◆ Obedece al paradigma de simplificación que impone el principio de disyunción o/y el principio de reducción para conocer, e impide concebir los vínculos de un conocimiento con su contexto y con el conjunto del que forma parte. ◆ Mutila la comprensión y dificulta los diagnósticos. ◆ Excluye la comprensión humana. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Religa. ◆ Destabica los conocimientos. ◆ Abandona el punto de vista mutilado que es el de las disciplinas separadas y busca un conocimiento poli-disciplinar o transdisciplinar. ◆ Comporta un método para tratar las complejidades. ◆ Obedece a un principio que prescribe a la vez distinguir y religar. ◆ Reconoce la multiplicidad en la unidad, la unidad en la multiplicidad. ◆ Supera el reduccionismo y el holismo, uniendo: partes todo ◆ Reconoce los contextos y los complejos y permite por tanto inscribir la acción moral en la ecología de la acción. ◆ Inscribe el presente en la relación circular: ◆ Pasado presente futuro ◆ No olvida la urgencia de lo esencial. ◆ Integra el cálculo y la cuantificación entre sus medios de conocimiento. ◆ Concibe una racionalidad abierta. ◆ Reconoce y afronta incertidumbres y contradicciones. ◆ Concibe la dialógica que integra y supera la lógica clásica. ◆ Concibe la autonomía, el individuo, la noción de sujeto, la consciencia humana. ◆ Efectúa sus diagnósticos teniendo en cuenta el contexto y la relación local-global. ◆ Se esfuerza por concebir las solidaridades entre los elementos de un todo, y por ello tiende a suscitar una consciencia de solidaridad. Igualmente su concepción del sujeto la hace capaz de suscitar una consciencia de responsabilidad; incita pues a volver a las fuentes de la ética y a regenerarla. ◆ Reconoce las potencialidades de ceguera o de ilusión de la mente humana, lo que lo conduce a luchar contra las deformaciones de la memoria, los olvidos selectivos, la self-deception, la autojustificación, la autoceguera.

El pensamiento complejo, señala, nutre por sí mismo a la ética, religando los conocimientos y orientando hacia la religación entre los humanos. Permite concebir las degradaciones humanas que engendran el exceso de egocentrismo, la obsesión económica, la mentalidad burocrática, las alteraciones de la mente, las histerias colectivas, los chovinismos y los fanatismos. Permite, en sí, comprender las incomprendiones.

Por otro lado, Luis Castro Leiva y Miquel Martínez (1997), en el documento de consulta presentado en la *VII Conferencia Iberoamericana de Educación*, señalan:

No es posible abordar un programa de educación en valores éticos sólo a través de la preocupación por el desarrollo singular de la personalidad y de las capacidades de autonomía, juicio y responsabilidad. Es necesario integrar tales objetivos y preocupaciones en un marco más amplio, el de la formación de personas capaces de comprender al otro, de respetar el pluralismo, la comprensión mutua y la paz, y, además, formadas en niveles de excelencia en el conocer y el hacer.

ESCASEZ DE RESPETO, VERDAD Y JUSTICIA

Puede ser viable la propuesta moriniana si también tomamos en cuenta los planteamientos de Castro y Martínez en el sentido en que se necesita un cambio sustancial en los procesos de aprendizaje y en la función de los profesores orientada a la preparación de personas competentes, no sólo en su ejercicio profesional sino en su forma de ser y de vivir, guiados por criterios de respeto, solidaridad, justicia y comprensión. Esto quiere decir que la formación de los profesores en la enseñanza de valores éticos redituará en la personalidad moral de los educandos desarrollando, como dicen los autores mencionados: "...autoconocimiento, autonomía y autorregulación, capacidad de diálogo, capacidad para transformar el entorno, comprensión crítica, empatía y perspectiva social, habilidades sociales y para la convivencia, razonamiento moral".

Enseñar la comprensión que plantea Morin como uno de los valores éticos en y para la educación, no se circunscribe solamente a la enseñanza maestro-alumno, ni mucho menos sólo al salón de clases, sino que va más allá. Es una educación ética que comprende al individuo en sí, a la familia, la sociedad y las naciones, por lo que se requiere de acciones pedagógicas que aprovechen todos los recursos dentro y fuera de las escuelas, desde la educación

básica hasta la profesional, para convertir ese conocimiento en una forma de vida más justa y solidaria y en la que hay que accionar de manera social y utilizar creativa y adecuadamente las Tecnologías de Información y Comunicación, que independientemente de su aportación al mundo científico moderno, también han contribuido a una deshumanización planetaria.

Si como dice Ana García-Valcárcel "...hay cierta unanimidad en recomendar la introducción de las nuevas tecnologías en los centros educativos con la intención de formar al profesorado y al alumnado en el dominio técnico de aparatos y en el desarrollo de ciertas competencias (búsqueda de información, selección, aprender a aprender...) relacionadas con los nuevos medios", para hacer uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en beneficio de la educación y principalmente para llevar a cabo una educación para la comprensión, se requiere no solo de la claridad de valores garantes de la moral humana y de solidaridad intelectual, sino de un despliegue constante de creatividad que provea de recursos imaginativos y pedagógicos.

¿Por qué un constante despliegue de creatividad?, porque creo que sin creatividad resulta más complicado lograr el objetivo de transmitir, enseñar y hacer sentir valores éticos como la comprensión y la solidaridad y que son fundamentales para llevar a cabo una educación para y en la comprensión. Si bien se han logrado transmitir sentimientos y sensaciones a través de los medios de comunicación (quién no ha llorado o reflexionado con una película, que puede ser un principio para la comprensión, por ejemplo), es necesario reconocer que se requiere de una actualización constante, no sólo cognitiva y de conocimientos comunicacionales técnicos, sino de un constante replanteamiento pedagógico y del comportamiento humano para que la enseñanza de valores éticos a través de los medios de información y comunicación, se logre.

Actualmente estamos sufriendo una escasez de respeto, verdad y justicia. Hemos incomprendido, viciado, mal interpretado, perdido esos valores fundamentales. La mentira se ha vuelto una costumbre en la vida diaria, un engaño de nuestra propia vida. El respeto ha sido pisoteado, hundido, humillado y la justicia se ha extraviado en un mar de interpretaciones legales, corrupción e impunidad.

Hoy, individuos como sociedades se ven afectados por el egoísmo y la violencia, incrementando la incompreensión, las injusticias y violentando los derechos humanos en un constante deterioro de la conciencia solidaria, por lo que se hace urgente la necesidad de promover y practicar la solidaridad como principio ético de ayuda y colaboración en las relaciones humanas, un principio transformador, universal, sensible y racional orientado a los más débiles.

La precariedad de los valores éticos y humanos se manifiesta en la actualidad en acciones y actitudes de incomprensión, desigualdad y falta de dignidad. En la cotidianidad que vivimos los mexicanos surge a la vista más temprano que tarde algún acto carente de solidaridad frente al abuso que se hace del desvalido, o en el peor de los casos, nos ocultamos tras la careta de la indiferencia cuando estamos frente las miserias físicas y morales que violentan los derechos del ser humano.

También aquellos supuestos “valores” promovidos por el neoliberalismo como la llamada “moral del éxito”, no conducen más que al egocentrismo, dice Rosa Buxarrais (1998), provocando la constante ausencia de solidaridad, que sólo nos lleva a una deficiente vida pública y una persistente violación de derechos humanos.

Los derechos humanos son la protección o expresión de la dignidad de las personas y la dignidad está compuesta por un conjunto de valores entre los que se cuenta a la solidaridad como un valor importante que puede y debe ser aprendido para la mejor convivencia y comprensión de las personas pero, fundamentalmente, como un principio transformador, universal, sensible y racional orientado a los más débiles.

La palabra solidaridad, desde la definición jurídica que proporciona la Real Academia Española (1998), es un modo de derecho u obligación *in solidum* y una adhesión circunstancial a la causa o a la empresa de otros, una característica de la sociabilidad que inclina al hombre a sentirse unido a sus semejantes y a la cooperación entre ellos.

El concepto de “solidaridad social” fue utilizado en el siglo XIV por el árabe Ibn Khaldun como un rasgo fundamental de la sociedad entendida como actividad cooperadora estableciendo el criterio de que cuanto más adversa sea la situación de un grupo, más fuerte es su solidaridad. Posteriormente el francés Durkheim la divide en mecánica y orgánica, donde la primera es producto de un conformismo uniformado por ideas, sentimientos y creencias, mientras que la segunda es resultante de la irrupción de la división del trabajo con efectos heterogéneos sobre la sociedad. En cambio, desde el punto de vista marxista, la solidaridad se presenta bajo una fundamentación económica conformada en las clases sociales, por lo que sólo puede ser entendida en el marco de cada una de ellas.

En el tema cuatro del curso virtualizado 2003/2004 *Sociología y Educación para el Desarrollo y la Solidaridad* de la Universidad de Almería, España,³ se plantean siete características de la solidaridad: 1) Como actitud moral que cambia la vida de la persona en orden a implicarla con el destino de otro, convirtiéndose en un modo de comprensión como seres

³ Archivo PDF que no cuenta con fecha de creación ni autor y que fue rescatado en abril de 2008 de: <http://www.ual.es/Universidad/Depar/Sociologia/socdes/tema4.doc>

humanos; 2) como opción que genera cambios en la forma de vivir y pensar sin dar pie a la indiferencia; 3) que enfrenta las causas profundas de la injusticia, los conflictos y el desequilibrio ecológico; 4) que busca extender el “nosotros” a todos los seres humanos y al entorno natural; 5) que implica dimensiones del ser humano como la sensibilidad, la justicia, lo racional y la praxis en los cambios de hábitos y conductas; 6) que denuncia las injusticias y propone innovaciones radicales y 7) que está orientada a los más débiles con el afán de desaparecer las desigualdades.

Objetivo similar de la solidaridad como actitud y valor persiguen Traver y García (2006), quienes plantean que únicamente se puede ser solidario a partir del respeto a las diferencias individuales y su complementación en un proyecto compartido en el que se pretendan lograr beneficios generales, porque con ese respeto, se manifiesta una de las actitudes solidarias.

La aportación de dichos autores es en el entendido de que en las relaciones solidarias existe una relación fraternal de ayuda mutua; una conciencia de que se pueden lograr intereses comunes respetando las diferencias individuales; de buscar el consenso, la justicia y la comprensión. La solidaridad como actitud y valor es necesaria para una cultura de derechos humanos con ciudadanos capaces de actuar para el bien común y que contribuyan responsablemente a la mejora de su comunidad en una sociedad democrática (Traver y García, 2006).

Por su parte, la maestra Rosa Buxarrais (1998) señala que:

...la solidaridad es una actitud, una disposición aprendida que tiene tres componentes: cognitivo, afectivo y conativo. De aquí que los conocimientos que una persona tiene son suficientes para fundamentar la actitud acompañados del componente afectivo –el fundamental-, y el conativo o comportamental que sería el aspecto dinamizador de dicha actitud. (p.2)

Para ella, el deber solidario implica afecto: la fidelidad del amigo, la comprensión del maltratado, el apoyo al perseguido, la apuesta por causas impopulares o perdidas, porque la solidaridad va ligada a la ética y es un complemento indispensable de la justicia. Nos ofrece tres componentes que califica como esenciales:

- ◆ **Compasión:** *porque la solidaridad es un sentimiento que determina u orienta el modo de ver y acercarse a la realidad humana y social, condiciona su perspectiva y horizonte: Supone ver las cosas y a los otros con los ojos del corazón, mirar de otra manera. Conlle-*

va un sentimiento de fraternidad, de sentirse afectado en la propia piel por los sufrimientos de los otros que son también propios.

- ❖ **Reconocimiento:** *no toda compasión genera solidaridad, sólo aquella que reconoce al otro en su dignidad de persona. La solidaridad así tiene rostro, la presencia del otro demanda su respuesta.*
- ❖ **Universalidad:** *“La desnudez del rostro”, la indefensión y la indigencia es toda la humanidad y simboliza la condición de pobreza de esfera intimista y privada.*

El bienestar de los otros manifestado en gran medida bajo el concepto de solidaridad, no significa ni conlleva a que cada uno descuide su propia persona ni tampoco a olvidar que el bienestar material puede llegar a generar individuos insolidarios, despreocupados de la suerte de los demás.

En *Los desafíos de la era planetaria*, Edgar Morin subraya la urgente demanda de solidaridad concreta y viva, de persona a persona, de grupos de individuos a personas, de personas concretas a grupos. Una solidaridad que no dependa de leyes ni decretos, que sea profundamente sentida y que su desarrollo sea en torno a moralizar, convivir y resurgir.

Añade el filósofo francés que las nuevas tecnologías sirven de soporte para la internacionalización de los movimientos sociales dedicados a criticar y protestar por las prácticas y políticas de transnacionales y de gobiernos y sociedades que lesionan los derechos humanos con el crecimiento exponencial del hambre y las injusticias.

La mundialización de la solidaridad como elemento fundamental de los derechos humanos, la libertad, la igualdad y la fraternidad, potencia el desarrollo de la conciencia de ayuda, de protección y de justicia, tan necesarias en esta realidad invadida de egocentrismo, corrupción y violencia que padecemos a diario.

CONCLUSIÓN

Bien dice Edgar Morin en *Pensar el Mediterráneo*-mediterraneizar el pensamiento:

Tantos problemas dramáticamente unidos hacen pensar que el mundo no está solamente en crisis, está en ese estado violento donde se enfrentan las fuerzas de la muerte y las fuerzas de la vida, a las que podemos llamar agonía. Aunque solidarios, permanecemos enemigos unos de otros y el desencadenamiento de los odios de raza, religión,

ideología, ocasiona siempre guerras, masacres, torturas, odios, desprecios. La humanidad no llega a alumbrar Humanidad. No sabemos todavía si se trata solamente de la agonía de un viejo mundo, que anuncia un nuevo nacimiento, o de una agonía mortal.

Es necesario promover y practicar la solidaridad desde un principio ético basado no sólo en la actitud moral de la persona sino también como un principio de ayuda y colaboración que transforma las relaciones humanas y sociales; un modo de ser comprensivo que combata la indiferencia ante la injusticia y el abuso.

Dicha práctica y conocimiento pueda fructificar en una cadena de actitudes y procedimientos personales que beneficie las relaciones entre los seres humanos en un sentido de ayuda, colaboración y comprensión.

Vivir con solidaridad, compasión y comprensión, implica vivir mejor, sin ser insultado, despreciado o explotado. Para lograrlo es necesaria la cooperación mediante la dinámica de las redes sociales que usando las Tecnologías de la Información y la Comunicación pueden contribuir al desarrollo de una cultura con conciencia, que no ignore los problemas humanos de la comunidad, la nación y el mundo.

De esta manera, el filósofo francés nos dice que el pensamiento complejo conduce hacia una ética de la responsabilidad que reconoce al sujeto relativamente autónomo; a una ética de la solidaridad como un pensamiento que religa y por ende, a una ética de la comprensión, que es una ética de la pacificación de las relaciones humanas.

Muestra que cuando mayor es la complejidad social, mayores son las libertades, mayor es la necesidad de solidaridad para asegurar el vínculo social y mayor es la responsabilidad y comprensión en la trinidad humana: individuo/especie/sociedad.

Estoy totalmente de acuerdo con el profesor Morin cuando afirma que una de las vocaciones esenciales de la educación del futuro será el examen y estudio de la complejidad humana que desembocará en un conocimiento, esto es, en una toma de conciencia de la condición común a todos los humanos, y de la muy rica y muy necesaria diversidad de individuos, pueblos, culturas, sobre nuestro arraigo como ciudadanos de la Tierra.

Es hora de hacer algo. Empezar por nosotros mismos, nuestras familias, amigos, compañeros. Rescatemos los valores éticos, la responsabilidad y la solidaridad, y llevémoslos a la práctica diaria en nuestra vida, en todo momento, en todo instante en cada acción, con toda la humanidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Barrionuevo, M. B., *En busca de valores*. Recuperado en marzo de 2008 de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/225BARRIONUEVO2.PDF>
- Ben, A. S., “¿Cuáles son los valores inherentes a la vida en democracia?”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 2007. Recuperado en marzo de 2008 de: <http://www.rieoei.org/opinion45.htm>
- Buxarrais, Ma. Rosa, *Educar para la Solidaridad*, Organización de Estados Iberoamericanos Para la Educación la Ciencia y la Cultura. Educación en Valores, 1998. Recuperado en marzo de 2008 de <http://www.oei.es/valores2/boletin8.htm>
- Castro Leiva, Luis y Martínez, Miquel, *Educación y valores éticos para la democracia*. Recuperado en febrero de 2008 de: www.oei.es/viiciedoc.htm
- García, Rafaela, Fernández, Ma. Reina, Sales, Ma. Auxiliadora, Moliner, Ma. Odet, “Elaboración de instrumentos de medida de las actitudes y opiniones del profesorado universitario hacia la ética profesional docente y su papel como transmisor de valores”, *Relieve*, v. 12, n. 2, 2006. Recuperado en marzo de 2008 de: http://www.uv.es/RELIEVE/v12n1_8.htm
- Huaquín, Héctor, *Ética y educación integral*. Recuperado en febrero de 2008 de: www.bu.edu/wcp/Papers/Educ/EducHuaq.htm
- Morin, Edgar y Kern, Anne Brigitte, “La reforma del Pensamiento”, en *Tierra Patria*. Barcelona, Kairós, 1993.
- Morin, Edgar, “El Pensamiento Ecologizado”, *Gazeta de Antropología*, N° 12, Texto 12-01, 1996.
- Morin, Edgar, *Ciencia con consciencia*, Barcelona, Anthropos, 1984.
- Morin, Edgar, Ciurana, Emilio Roger, y Motta, Raúl Domingo D., *Educar en la Era Planetaria*, México, Editorial SEC-Sonora, 2002.
- Morin, Edgar, *El Método. El conocimiento del conocimiento*, tomo 3, Madrid, Cátedra, 1986.
- Morin, Edgar, *El Método. Ética*, tomo 6, Madrid, Cátedra, 2006.
- Morin, Edgar, *El Método. La naturaleza de la naturaleza*, tomo 1, Madrid, Cátedra, 1977.
- Morin, Edgar, *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona, Gedisa, 1990.
- Morin, Edgar, *La cabeza bien puesta*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1999.
- Morin, Edgar, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Hermosillo, Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, 2004.
- Real Academia Española, *Diccionario de la Real Academia Española*. 21a edición. España, 1992.
- Salvat, “Solidaridad.” En *Diccionario Enciclopédico Salvat Universal*. Vol. 18, p. 490. España, 1984.
- Savater, Fernando, *Ética para Amador*, México, Editorial Planeta Mexicana, 2000.
- Solana, José Luis, “Claves para la Comprensión de la Identidad Humana”, en *Homenaje al Amigo, Edgar Morin 85 Años*, Hermosillo, Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, 2007.
- Traver Martí, Joan Andrés y García López, Rafaela, “La técnica puzzle de Aronson como herramienta para desarrollar la competencia “compromiso ético” y la solidaridad en la enseñanza universitaria”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 2006. Recuperado en marzo de 2008 de <http://www.rieoei.org/1519.htm>
- Universidad de Armería, “Tema 4: El concepto de la solidaridad: enfoques y aplicaciones”, en *Curso virtualizado Sociología y Educación para el Desarrollo y la Solidaridad*, 2004. Recuperado en marzo de 2008 de: <http://www.ual.es/Universidad/Depar/Sociologia/socdes/tema4.doc>

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE UNA MIRADA DESDE EL SISTEMA DE BACHILLERATO DEL DISTRITO FEDERAL

ROCÍO ORNELAS GONZÁLEZ
México

INTRODUCCIÓN

Abordar el tema de la evaluación del aprendizaje incluyendo algunos de los referentes brindados en el diplomado, se presenta como todo un reto, como un primer ejercicio que pretende mostrar el inicio del cambio en el pensamiento, para poder pensar complejamente, estratégicamente, y no sólo pensar sino vivir de esta manera, sintiéndonos, como señala Najmanovich¹, parte de múltiples redes de interacciones, en todos los aspectos de nuestra vida, y en particular, en los aspectos que convergen cotidianamente en un espacio educativo.

En el presente trabajo se presenta un panorama general del Sistema de Bachillerato del Distrito Federal, del cual formo parte como personal de apoyo pedagógico, tanto a estudiantes como a docentes; en particular se plantea cómo se concibe la evaluación del aprendizaje desde el proyecto educativo que rige este sistema, algunas de sus prácticas y posibles líneas de trabajo que favorezcan los procesos de evaluación. Pretendiendo dar respuesta a lo que se establece como humildad y honradez intelectual², este breve recorrido no es sino más que un primer ensayo de análisis de la red imbricada en el aspecto de la evaluación.

En un primer momento se presentan algunos antecedentes en los que se precisan brevemente las condiciones en las que los docentes, estudiantes y personal de apoyo pedagógico nos incorporamos al Instituto de Educación Media Superior (IEMS), que es el organismo responsable del funcionamiento del Sistema de Bachillerato del Distrito Federal (SBDF).

¹ Najmanovich, Denise. (2006). *“Del reloj a la red. Metáforas para ver el mundo.”* Fragmento del libro *El juego de los vínculos. Subjetividad y redes: figuras en mutación*. Editorial Biblos, Buenos Aires.

² Cfr. *En búsqueda de auto-conocimiento: Un método de los meta-puntos de vista*. México. Colectivo Docente Internacional. Material del Diplomado Transformación Educativa Una Formación a los Saberes Globales y Fundamentales de la Docencia. 2009.

Posteriormente se expone lo que el proyecto educativo de este sistema plantea en términos de la evaluación de los aprendizajes y sus diferentes tipos para, sucesivamente, presentar algunos ejemplos de cómo esto se lleva a la práctica.

En un tercer momento se expresan una serie de posibles líneas de trabajo con los docentes para favorecer las prácticas en evaluación del aprendizaje y repercuta en el aprovechamiento de los estudiantes.

Por último se incluye una cronología de sucesos, en la que se describe desde 1995 hasta 2006 cómo se fue constituyendo el SBDF.

ANTECEDENTES

Docentes

Los profesionales que se han incorporado a la planta docente del IEMS, cumplen con ciertos requisitos, entre ellos, el tener un certificado de estudios a nivel superior y contar con el título correspondiente a la asignatura o carrera afín a la misma, es decir, los profesores que dan Biología son Biólogos, los que imparten Química, son químicos, los que dan Filosofía son filósofos, es decir, imparte la asignatura quien tiene los elementos (comprobables) teóricos necesarios para este fin.

Esta especialización de los docentes, ha sido provechoso para todo el estudiantado del sistema, ya que se cuenta con una planta docente con un excelente nivel académico; sin embargo, esta especialización, por otro lado, con el paso del tiempo, se ha observado que se ha generado una dinámica de trabajo algo complicada con los mismos docentes, dado que cada uno es especialista en su área, y por su formación continúan en especializaciones, maestrías y doctorados de su propia área de estudio, por tal motivo, se han elevado en cierta medida los criterios de evaluación en el aprendizaje y las exigencias a los mismos estudiantes, olvidando en ocasiones que nos encontramos en nivel bachillerato.

Cabe mencionar que no es sino hasta inicios del 2008 que el Gobierno del Distrito Federal autoriza la creación de la plaza denominada Docente-Tutor-Investigador, con la que todo el personal académico es contratado bajo esta denominación y dejamos de ser prestadores de servicios profesionales bajo el régimen de honorarios.

Academias

Una academia está conformada por todos los integrantes que imparten una misma materia, siendo que el plan de estudios está conformado por 12 materias, divididas cada una en diferentes asignaturas, existen 12 academias en cada uno de los planteles. El principal objetivo del trabajo de una academia es generar propuestas que favorezcan el desarrollo de los diferentes procesos educativos que se llevan a cabo en su práctica docente cotidiana. Procesos tales como las estrategias didácticas, la evaluación, la tutoría, tendrían que estar permanentemente en revisión y discusión para mejorar semestre con semestre. Generalmente los acuerdos tomados en una academia en cuanto a algún asunto en particular son discutidos con el subdirector del plantel y son aprobados para mejorar el trabajo de los profesores con los estudiantes.

Estudiantes

Los estudiantes que ingresan a este sistema tienen una característica que los distingue de otros, para ingresar, está establecido que, para dar respuesta a un ejercicio más democrático en el acceso a la educación media superior, el mecanismo sea a través de un sorteo, cumpliendo sólo con el requisito de contar con el certificado de secundaria y que vivan a un radio no mayor a 5 km de la preparatoria a la que quieren inscribirse. Por otro lado, y considerando las zonas en las que se encuentran ubicadas las 17 preparatorias, contamos con estudiantes con muy diversas características, no sólo de plantel a plantel, sino dentro de cada uno de los planteles, hay estudiantes con serias dificultades y deficiencias en sus hábitos, técnicas y estrategias de estudio, con muy bajo capital cultural, con un nivel muy elemental en sus habilidades básicas de lectura, comprensión de lectura, expresión escrita, expresión oral y razonamiento lógico, así como estudiantes comprometidos y muy interesados en estudiar y hacer todo lo necesario para obtener su certificado de preparatoria.

Esta conjugación de docentes con alto nivel académico y estudiantes en situación de desventaja en términos de desarrollo de habilidades básicas de pensamiento ha generado toda una diversidad de prácticas, en todos los niveles. La comprensión de lo que se establece en el modelo educativo del IEMS, lo inconsistente que ha sido la formación docente al interior del instituto, la experiencia que cada docente ha tenido o sigue teniendo en otros sistemas, en su propia experiencia como estudiante, también ha favorecido que cada uno de los diferentes actores estén construyendo una dinámica muy particular en cada uno de los planteles, al

interior de cada una de las academias y en cada uno de los diferentes espacios de trabajo académico.

Equipo de apoyo pedagógico

Como se puede observar en la cronología ubicada al final del documento, en el año 2004 se conforma un equipo de pedagogos denominado Personal de Apoyo a la Docencia en Metodología Educativa, en donde la intención era que en cada una de las 16 preparatorias estuviera un integrante de este equipo, sin embargo, por diferentes circunstancias esto sólo pudo ser sólo unos cuantos meses, posteriormente se fueron separando de la institución algunos compañeros y ya no se reintegraron más pedagogos a este proyecto. A la fecha sólo conformamos a dicho equipo 9 integrantes.

Este equipo, inicialmente, se dedicó a apoyar en la revisión y reestructuración de los programas de estudio, y una vez concluido este trabajo, se apoyó a las en la elaboración de estrategias didácticas, en su actividad tutorial y en las estrategias de evaluación, este trabajo se desarrollaba en cada uno de los planteles. De igual forma, estructurábamos talleres de formación docente en alguna de estas tres líneas y se ofertaban en los diferentes planteles, sin embargo, dado el tipo de contratación que se tenía en ese entonces, dichos talleres eran opcionales para quienes quisieran tomarlos.

Con el cambio de administración en el año 2006, para mitad de año 2007, se replanteó las funciones del equipo de apoyo pedagógico, haciendo un giro total de 180°, ya que se planteó como uno de los objetivos del programa de desarrollo institucional 2007-2012 el conformar un equipo interdisciplinario, conformado por un médico, un psicólogo, un pedagogo y un trabajador social en cada uno de los planteles, el cual tendría la función de identificar y apoyar a estudiantes en alguna situación que pusiera en riesgo su estancia en el plantel, es decir, sea deserción o de bajo desempeño académico. Esto nos orientó como equipo de apoyo pedagógico hacia la atención de estudiantes que fueran identificados por los tutores para que recibieran algún apoyo externo de la preparatoria en alguna de las áreas psicológica o pedagógica, por lo que fungimos como contención en estos casos, canalizando a la instancia correspondiente cuando se trataba de algún problema psicológico y de apoyo pedagógico a profesores y tutores sugiriendo algunas estrategias de atención en función de la problemática pedagógica identificada en el estudiante, y al mismo tiempo se trabajaba con el estudiante.

Sin embargo, aunque en papel y en discurso estaba planeado, fallaron muchas cosas el

momento de llevar la operación de dicho proyecto, para empezar, nunca se contó con el apoyo de algún trabajador social, no en todos los planteles había pedagogo, y tampoco se logró consolidar el equipo de psicólogos, lo que hizo que funcionara con menos recursos de los que originalmente se había pensado y la operatividad tuvo muchos inconvenientes.

Ahora para el 2010, nuevamente hubo cambios a nivel directivo y se están realizando modificaciones en todas las direcciones de la institución, y de acuerdo con las nuevas autoridades, se replanteará nuevamente el trabajo realizado por el equipo de apoyo pedagógico y se pretende regresar al esquema inicial que teníamos, es decir, trabajar directamente con los profesores en los rubros que inicialmente se mencionaron.

Desde este equipo es desde dónde he vivido los diferentes procesos de conformación y estructuración del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal. He tenido la posibilidad de trabajar tanto con profesores como con estudiantes de la preparatoria de la delegación Magdalena Contreras, que es en la que me encuentro.

Evaluación del aprendizaje

Desde el proyecto educativo que orienta la práctica docente del IEMS, se establece que “La evaluación del aprendizaje tiene como función básica apoyar el proceso educativo; debe verse, esencialmente, como un elemento fundamental para la retroalimentación del proceso de aprendizaje, de forma que el estudiante dé cuenta qué sabe y qué ignora. Este tipo de evaluaciones es de gran utilidad para que los docentes revisen la eficacia de su trabajo y busquen las mejores estrategias de enseñanza; de estas evaluaciones la institución también obtiene valiosa información para evaluar el Plan de Estudios, los programas, los métodos y el desempeño de los docentes. La evaluación de los aprendizajes está constituida por tres dimensiones, acordes al momento en que se introducen en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estas tres dimensiones son la diagnóstica, formativa y compendiada.”³

En términos generales, la evaluación diagnóstica pretende dar cuenta al docente de los conocimientos, habilidades y actitudes con que llega el estudiante al inicio del ciclo escolar, relacionados con las asignaturas que cursan; en donde se busca que con base en los resultados de dicha evaluación, los profesores puedan realizar la planeación del curso, dando respuesta las necesidades de aprendizaje manifestadas en el instrumento de esta evaluación.

La evaluación formativa busca brindar seguimiento al desarrollo de las competencias de

³ *Proyecto Educativo*. Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal. México. IEMS/GDF/Secretaría de Desarrollo Social. 2006. p. 41.

los estudiantes, de esta manera arroja evidencias de la relación lograda entre los aprendizajes nuevos y los previos; indicando el éxito en el empleo de estrategias y la oportunidad para que el docente ajuste las estrategias de enseñanza-aprendizaje planeadas.

“Al ser la evaluación un proceso de observación sistemática, personalizada y contextualizada del aprendizaje de los estudiantes, es imprescindible que durante la evaluación formativa el docente-tutor lleve a cabo un registro que dé cuenta del grado de desarrollo de las competencias con las que el estudiante inicia el curso; del acercamiento que éste va teniendo con el saber específico de la asignatura; de las habilidades que se le complican desarrollar, de la actitud que muestra ante las actividades que realiza; de cómo va haciendo más complejos sus saberes, si responde mejor al trabajo en tutoría o en las horas de estudio, si las estrategias empleadas son las pertinentes, cómo y cuándo ajustarlas; de cuál es el desarrollo que va teniendo el estudiante y qué le falta por aprender.”⁴

En cuanto a la evaluación compendiada se establece que “En el marco de una asignatura semestral la evaluación compendiada tiene un carácter diagnóstico al final de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Su propósito es recopilar la información obtenida durante la evaluación formativa, misma que da cuenta del avance del estudiante en el desarrollo de sus competencias, a través de la cual se realiza un análisis y se emite una valoración que revela si el estudiante ha desarrollado o no los aprendizajes necesarios (en función del perfil de egreso de la asignatura) para proseguir con las asignaturas subsecuentes.”⁵

Es importante señalar que se cuenta con una escala binaria para evaluar los aprendizajes, se establece al término del semestre si está cubierta la asignatura (C) cuando la evaluación es aprobatoria o no cubierta (NC) cuando no se ha alcanzado el nivel en el desarrollo de las competencias necesario. Este marco es el que ha orientado la práctica docente al interior de la institución, sin embargo, tomando cierta distancia, y haciendo un primer balance se pueden identificar algunas situaciones que revisaremos a continuación.

PRÁCTICAS DE LA EVALUACIÓN

Las prácticas de evaluación del aprendizaje en el plantel en particular, han sido muy diversas y heterogéneas, aunque todos los profesores han intentado llevar a la práctica la evaluación tal como lo plantea el Proyecto Educativo del IEMS, se ha observado que hay que reorientar en algunos aspectos.

⁴ Ibid. p. 43

⁵ Ibidem.

Al ser un sistema en el que la evaluación se lleva a cabo a partir de un análisis cualitativo, y la mayoría de los profesores, su experiencia tanto personal como laboral ha sido en sistemas en el que la calificación es lo que cuenta, ha sido complicado des-aprender y re-aprender, para cambiar los esquemas, y esta tarea no ha sido sencilla; ejemplo de esto ha sido que los profesores, buscando formas y alternativas que se adecuaran a lo que ellos conocieran, en alguna ocasión han establecido sus correlaciones entre un sistema cuantitativo con el cualitativo.

En la práctica hemos tenido serias dificultades para lograr que la evaluación sea como en el papel está marcado. Considero que se cuentan con todos los insumos, todos los recursos, la disposición de los docentes y de los directivos y todo personal que colabora en el instituto para que se mejoren paulatinamente los procesos de evaluación del aprendizaje.

El proyecto educativo del SBDF ha venido a refrescar la orientación y la finalidad de la Educación Media Superior en el Distrito Federal, proponiendo una formación crítica, científica y humanística, hace falta integrar estas áreas para que nuevamente no se vean separadas como tradicionalmente y en la práctica se han trabajado.

Por lo anterior, la inatención epistemológica ha seguido presente en la práctica docente, hemos tenido pocas posibilidades formales para realizar una verdadera “meditación epistemológica” como docentes que nos permita dar cuenta de lo que enseñamos, qué enseñamos y cómo lo enseñamos a nuestros estudiantes.

LÍNEAS DE TRABAJO POSIBLES

Formación Docente

Se presenta como necesario trabajar en el perfil docente y en las competencias que se requieren para poder realizar la labor de docencia, en la que el rol de la evaluación es fundamental para reorientar las prácticas en la medida en que se identifiquen los desaciertos.

Sería importante considerar la propuesta que hace la Dra. Laura Frade en cuanto al desarrollo de competencias que un docente debe desarrollar de manera articulada para constituir lo que ella denomina la “inteligencia educativa”⁶; las competencias de la inteligencia educativa son⁷:

⁶ De acuerdo con la Dra. Frade la inteligencia educativa es la capacidad para enseñar y educar a otros, logrando una mediación con aquellos que cuentan con menos conocimientos o están en proceso de adquirirlos de manera efectiva y exitosa, en determinados momentos históricos, cuyo futuro puede ser previsible en términos de lo que debe saber hacer un sujeto para incorporarse a su vida social.” Frade Rubio, Laura. *Inteligencia Educativa*. México. Inteligencia Educativa. 2008. p. 175

⁷ *Ibid.* p.173-174.

- 1. Competencia diagnóstica.** Es la capacidad para detectar las necesidades de aprendizaje del educando en el momento histórico que vive. Ésta es una capacidad consistente en definir qué debe aprender el sujeto que aprende, qué contenidos son indispensables para su incorporación futura y exitosa a la sociedad.

En la medida que el docente tenga la capacidad de observar y re-conocer la situación de aprendizaje inicial en la que se encuentra el estudiante al momento de comenzar un proceso de aprendizaje, podrá identificar, con mayor claridad, los avances alcanzados al final de dicho proceso.

- 2. Competencia cognitiva.** Es la capacidad para obtener el conocimiento necesario en un momento histórico y sociedad determinados, con el objetivo de transmitirlo a las generaciones futuras o a los sujetos que deseen aprender la tarea que se desempeña.

Esta competencia permite estar consciente del momento histórico y de las necesidades que el contexto demanda para vivir conforme a esto, considerando que el meta-paradigma positivista ya no es suficiente para dar respuesta a la actual (y futura) condición humana, en función de esto, el proceso de evaluación del aprendizaje estará contextualizado y orientado desde ahí.

- 3. Competencia ética.** Es la capacidad para tomar decisiones conscientes sobre un determinado proceso de enseñanza-aprendizaje, de forma que se elija el contenido que garantice el mejoramiento de la calidad de vida de los sujetos que aprenden. Implica un análisis de los requerimientos de las nuevas generaciones en la sociedad que les tocará vivir, priorizando la enseñanza que les ayudará no sólo a sobrevivir sino a transformar sus condiciones actuales.

Al ser la evaluación un proceso de toma de decisiones, el aspecto axiológico no puede quedar fuera, por lo que esta competencia toma una notable relevancia.

- 4. Competencia lógica.** Es la capacidad para analizar el conocimiento detectado en el diagnóstico, de modo que se pueda organizar, ordenar, graduar y dosificar conforme a las necesidades del otro, a su nivel cognoscitivo, emocional, psicomotor y étáreo.

Lo que se plantea en esta competencia es fundamental para conseguir un proceso de evaluación acorde a las condiciones y exigencias de los sujetos que aprenden, en la medida en que se

distingue el nivel de desarrollo de los diferentes aprendizajes en los estudiantes se realizará una mejor planeación de los contenidos a trabajar en los diferentes espacios de trabajo académico.

- 5. Competencia empática.** Es la capacidad para entender y establecer las necesidades de aprendizaje del educando en los planos afectivo, cognitivo y psicomotriz, y evaluarlas mediante un proceso de análisis continuo tanto de quien aprende, como de quien enseña y del entorno.

El desarrollar esta competencia favorece en gran medida la relación que se tiene con el estudiante, lo que permite tener un mayor conocimiento tanto de su contexto personal influye directamente su proceso de aprendizaje, como del grado de desarrollo de los aprendizajes trabajados.

- 6. Competencia comunicativa.** Es la capacidad para comunicarse con el sujeto que aprende recurriendo al uso de herramientas que le permiten lograr la mediación: el lenguaje oral, escrito, gráfico, gestual, etcétera, con objeto de hacer comprensible lo que para otros resulta incomprensible. Lo anterior sólo se logra mediante un diálogo continuo de aprendizaje, esto implica un alto nivel de retroalimentación entre ambos interlocutores, el sujeto que enseña y aquel que aprende.

Mediante una adecuada comunicación, el proceso de evaluación da cuenta de la forma y el grado en la que se han alcanzado los aprendizajes, considerados como importantes, desde el programa de estudio.

- 7. Competencia lúdico-didáctica.** Es la capacidad para diseñar y aplicar diversas manifestaciones simbólicas que permitan al sujeto que aprende construir el conocimiento. Esto es, generar múltiples instrumentos útiles para impulsar un entendimiento, de manera más didáctica y significativa para quien aprende, de acuerdo con su necesidad.

Un aspecto fundamental para favorecer el desarrollo de esta competencia, y de contribuir a mejorar las prácticas de la evaluación es la creatividad⁸, la cual determina en gran medida la orientación que le damos a nuestro quehacer como docentes⁹.

⁸ la creatividad (es) la capacidad de pensar diferente lo que ya ha sido pensado, para lo cual es necesario comparar nuestras ideas con las de los demás. Flores Velazco, Marco Hernán. *Creatividad y Educación*. México. Alfaomega. 2004. p.51.

⁹ Las características del docente creativo son: Cuestiona permanentemente la relación docente-alumno, hace al alumno protagonista

Siendo creativo, teniendo características tales como imaginación novedosa, confianza en uno mismo, capacidad investigadora, capacidad de síntesis, curiosidad, concentración y buen humor¹⁰, podremos lograr ser docentes que permanentemente estemos buscando nuevas y mejores alternativas para la evaluación de los aprendizajes.

8. Competencia metacognitiva. Es la capacidad para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante un análisis de pensamiento, la emoción y la acción propia, para que el educando aprenda. Lo anterior significa que quien enseña observa e identifica en quien aprende cómo va realizando el proceso de apropiación del conocimiento, y que, al mismo tiempo, analiza su propia actuación, identifica cómo va, qué debe autocorregir.

Esta competencia es trascendental para favorecer nuestro desempeño como docente, si en el caso de los estudiantes se puede hablar de una metalectura, metaescritura, en la práctica docente podríamos sugerir hablar de metadidáctica¹¹ como parte de los procesos metacognitivos de los profesores; es decir que como docente se reflexione y estructure conscientemente cada uno de los elementos didácticos¹² para que influyan positivamente con los estudiantes en su práctica cotidiana.

Cada una de estas competencias orientadas por la comprensión de la importancia de lo que la educación del futuro requiere, considerando que en la práctica educativa es de suma importancia reflexionar sobre el mundo y del mundo en el que estamos a partir de los siete saberes necesarios par la educación del futuro¹³ (incluyendo el octavo posible¹⁴).

Afiliación del docente

Al ser una institución con apenas 10 años de existencia, es fundamental continuar trabajando con lo que Malinowski ha desarrollado en términos de afiliación, principalmente lo

de su proceso de aprendizaje, genera y trabaja estrategias lúdicas que apoyan un tema, usa en forma continua el método socrático, resuelve con imparcialidad los conflictos del grupo. Fomenta un clima de respeto y libertad en el aula. Ibid. p.111.

¹⁰ bid. p.52.

¹¹ Se está en búsqueda de autores que pudieran sugerir y explorar la posibilidad de este concepto.

¹² Entendiendo la didáctica como un sistema complejo que posee componentes: el problema, el objeto, el objetivo, el método, el contenido, el resultado, mediados ellos, por las acciones del sujeto. Que posee unas interacciones, por un lado las que se generan entre el proceso didáctico y el contexto expresadas a través de lo que se denominan encuentros externos y las interrelaciones entre los componentes del mismo sistema, expresados a través de los encuentros internos. Con propiedades como la transversalidad, la reflexibilidad, la criticidad, la complejidad, la contextualidad y la apertura. Arroyave, Dora Inés. La Didáctica como un Sistema Complejo. Memorias del Primer Congreso Internacional de Pensamiento Complejo. Tomo II.

¹³ Cfr. Morin, Edgar. Los siete saberes necesarios par la educación del futuro. México. UNESCO/Dower. 2001.

¹⁴ Cfr. *En búsqueda de un octavo saber necesario*. México. Colectivo Docente Internacional. Material del Diplomado Transformación Educativa Una Formación a los Saberes Globales y Fundamentales de la Docencia. 2009.

que se refiere como “afiliación intelectual o cognitiva”¹⁵ y aunque lo trabaja desde el plano estudiantil a un nivel universitario, aplica para nuestros profesores, porque al incorporarse a esta institución, al igual que los estudiantes universitarios, transitan por las etapas que se señalan.

Un tiempo de extrañeza en cuanto lo que se marca tanto desde el mismo proyecto educativo, como las prácticas administrativas y, en su caso, burocráticas que se requieren. Un tiempo de aprendizaje en tanto se aprehenden los nuevos conceptos y las nuevas prácticas. Y la fase de afiliación en la que se incorpora a sus conocimientos y esquemas previos las nuevas prácticas y funcionamientos institucionales con el fin de hacerse un miembro competente de la comunidad¹⁶. De la misma manera, y muy relacionado con lo anterior, se requiere fomentar el sentido de pertenencia y de identidad como docente del IEMS.

Instrumentos de evaluación

En tanto el docente tenga claridad qué está enseñando, cómo lo está enseñando, porqué y para qué se enseña, será más factible utilizar instrumentos de evaluación acordes a su práctica docente, de hecho cualquier actividad de aprendizaje puede (y considero que debiera) ser utilizada como instrumento de evaluación, en tanto que al concluirla el estudiante tenga claro qué ha aprendido y qué le falta por aprender, por lo que la tendría permanentemente que estarse trabajando en los procesos metacognitivos¹⁷ del estudiante para lograr mejores aprendizajes, ya que estos procesos posibilitan la autorregulación y favorece la relación del estudiante con lo que quiere o pretende aprender y aprehender.

No obstante, y al hablar de competencias es necesario considerar lo que plantea Rial Sánchez, al señalar que la evaluación debe basarse en lo posible en el desempeño del estudiante ante actividades y problemas relacionados con el contexto y que la valoración consiste en determinar cómo está la formación de una determinada competencia, tanto en el plano cuantitativo como cualitativo; sin perder de vista que es esencial establecer los referentes esenciales de la evaluación, los cuales deben clarificar: indicadores específicos de desempeño, momentos de la evaluación, tipos de evaluación y metodología.¹⁸

¹⁵ Coulon establece que la afiliación intelectual o cognitiva es la comprensión de lo que se espera de él por parte de los profesores y profesoras, y por parte de la institución, con el fin de proporcionar la prueba de su estatuto de estudiante. En: Malinowski, Nicolás. *Diferenciación de los tiempos estudiantiles e impacto sobre el proceso de afiliación*. 2007. 23p.

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ Cfr. Campanario, J. El Desarrollo de la Metacognición en el Aprendizaje de las Ciencias: Estrategias para el Profesor y Actividades Orientadas al Alumno” *Enseñanza de las Ciencias*, 2000, 18.

¹⁸ A-R. Sánchez. « Diseño Curricular por Competencias (El Reto de la Evaluación) », In *Actualidades Investigativas en Educación*, Universidad de Santiago de Compostela. 2009.

Por otro lado, hay diversos instrumentos que formalizan esta práctica, que su exploración y permanente reflexión de sus alcances puede ir perfilando procesos propios de cada docente que le permitan así mismo ir mejorando su propia práctica.

Evaluación por portafolio, producto, diario de campo, registro anecdótico, entrevistas, exámenes escritos, rúbricas¹⁹, son ejemplos de posibilidades que requieren de todo el análisis y reflexión de cada docente para apropiarse de ellas y les encuentren el sentido para lograr una evaluación más contextualizada y acorde a las necesidades de los estudiantes.

Institucionalmente nos ha faltado encontrar el equilibrio entre el tipo de evaluación cuantitativa y cualitativa, nos hemos dejado llevar por la idea de que todo lo “tradicional” va en contra de nuestro “proyecto educativo” dejando de lado la importancia de una escala cuantitativa que dé cuenta del avance diferenciado de cada estudiante.

A MANERA DE CIERRE

Institucionalmente nos encontramos en un momento crucial para el futuro del SBDE, con posibilidades de reorientar aquellas prácticas que así lo requieran, tal como es el caso de la evaluación del aprendizaje, en la que convergen diferentes situaciones, particularidades y peculiaridades de docentes, estudiantes y personal académico y administrativo que conformamos el IEMS.

Trabajar arduamente en la formación docente, su afiliación a la institución y brindarle más herramientas (teóricas y prácticas) didácticas referentes a la evaluación de los aprendizajes, se presenta como una provocación creativa para generar propuestas de trabajo acordes al contexto de la institución, de los docentes y, principalmente, de los estudiantes, con el fin de mejorar su formación dentro del IEMS e influir, en la medida de lo posible, en su vida cotidiana a partir de los saberes que se requieren para poder vivir y con-vivir en esta era planetaria.

¹⁹ Cfr. Frade Rubio, Laura. *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato*. México. Inteligencia Educativa. 2008. 415p.

CRONOLOGÍA²⁰

1995	<ul style="list-style-type: none"> ◆ La regencia de la Ciudad propone construir un nuevo reclusorio en lo que antes era la Cárcel de Mujeres. ◆ La comunidad local se opone.
1996	<ul style="list-style-type: none"> ◆ La resistencia por parte de la comunidad de Iztapalapa continúa.
1997	<ul style="list-style-type: none"> ◆ El Ing. Cuauhtémoc Cárdenas solicita a la comunidad propuestas acerca de la manera en que desean usar el predio de la ex-cárcel de Mujeres ◆ Surge la idea de construir una preparatoria
1998	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Al Ing. Manuel Pérez Rocha se le encarga atender la demanda de la comunidad y estudiar la situación que prevalece en la ex-cárcel de Mujeres. ◆ Se otorga el predio para la construcción de la Preparatoria Iztapalapa.
1999	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Se inicia el proceso de adecuación y construcción de la Preparatoria Iztapalapa. ◆ Culminan las gestiones para inaugurar formalmente la Preparatoria Iztapalapa. Inicia su primer semestre de operaciones en agosto de este años con 238 estudiantes. ◆ La conducción de la preparatoria estaba a cargo de la Coordinación General de Asuntos Educativos, dependiente de la Secretaría de Desarrollo Social. ◆ Si integra la primera versión de la Propuesta educativa y los primeros programas de estudio. Se identifica al estudiante como la parte central de esta Propuesta Educativa, al cual había que brindarle formación crítica, científica y humanística. ◆ Se realiza un estudio encaminado a identifica la situación de la educación media superior en el D.F. ◆ Con base en el estudio realizado, se vislumbra la necesidad de instaurar un Sistema de Bachillerato que atendiera a la población que ha quedado fuera del bachillerato propedéutico. ◆ Inician los trabajos encaminados a la creación de un organismo público descentralizado.
2000	<ul style="list-style-type: none"> ◆ El 30 de marzo de 2000, se publica el Decreto de Creación del Instituto de Educación Media Superior del D.F. (IEMSDF). Institución encargada de instaurar y operar el SBGDF. En este año se comienza a definir la infraestructura requerida para establecer las preparatorias. ◆ Se trabaja en el desarrollo del Modelo Educativo, detallando su Plan y Programas de Estudio; definiendo un perfil y un proceso para la contratación de profesores. ◆ En diciembre de este año, se instruye a la Directora General del IEMS para que inicie la implantación de quince nuevas preparatorias en agosto de 2001.
2001	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Se integra un equipo de trabajo compuesto por los titulares de diversas Secretarías y dependencias del gobierno para establecer los lineamientos para la elección de los predios. ◆ Se establece el diseño de los planteles y la infraestructura necesaria para su equipamiento. ◆ El día 14 de septiembre, la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Gobierno del Distrito Federal, establecen convenio donde se reconoce que el GDF tiene facultades para promover y prestar servicios de educación media superior y de educación superior. ◆ Se lleva a cabo el primer Diplomado de Formación Docente en Educación Media Superior en el CCH, con la participación de la UNAM. ◆ Contratación de profesores nuevos para los 16 planteles.

²⁰ *Memoria. Origen de un proyecto educativo.* México. Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal. México. IEMS/GDF/Secretaría de Desarrollo Social. 2006.

<p>2002</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Inicia operación de 15 nuevos planteles en “sedes alternas” y bajo condiciones materiales poco favorables. ◆ Se atiende en este ciclo, una matrícula de 3,062 estudiantes.
<p>2003</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Continúa la búsqueda de predios y la construcción de planteles que ya contaban con terreno. ◆ El jefe de gobierno inaugura 7 planteles en las delegaciones: Tláhuac, Iztapalapa 2, Tlalpan I, Coyoacán, Azcapotzalco, Álvaro Obregón y Miguel Hidalgo. ◆ Se establece la mesa interinstitucional con el fin de dar respuesta a problemas y necesidades de la población estudiantil. ◆ Egreso de algunos estudiantes de la 1ª. Generación de la preparatoria Iztapalapa I. ◆ La SEP otorga clave de Centro de Trabajo a los planteles del IEMS.
<p>2004</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Concluye la construcción de 6 planteles más en las delegaciones: Xochimilco, Tlalpan II, G.A.M. y Milpa Alta. Todos ellos inaugurados por el jefe de gobierno. ◆ Las academias de área realizan la revisión y reformulación de asignaturas optativas de Artes Plásticas, Filosofía, Física, Historia, Música, Lengua y Literatura, Matemáticas y Química. ◆ La contratación de nuevos docentes se intensifica. ◆ Se aprueban las Políticas y Lineamientos para la Certificación de Estudios del SBGDF.
<p>2005</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Se inauguran 3 preparatorias más en: Cuajimalpa, Iztacalco y Magdalena Contreras. Con ello, el total de las preparatorias funcionan en los inmuebles definitivos. ◆ Inicia la conformación del Equipo de Apoyo a la Docencia en Metodología Educativa (pedagogos). ◆ Se inicia un diagnóstico pedagógico en los planteles por parte de los integrantes del equipo de pedagogos. ◆ Las academias de todos los planteles, en estrecha colaboración con los Equipos de Apoyo Pedagógico y Apoyo Disciplinar, realizan el diagnóstico y reformulación de los 12 programas de estudio.
<p>2006</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Se publica el Estatuto Orgánico del IEMSDF. ◆ Se actualiza el Programa de Atención Tutorial (PAT) para reforzar el servicio tutorial. ◆ Ajuste al sistema de evaluación del aprendizaje del Modelo Educativo del IEMSDF.
	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Inicia el programa de becas. ◆ Se publica el Estatuto Académico del IEMSDF. ◆ El Consejo de Gobierno aprueba el “Proyecto Educativo” y las “Reglas Generales de Inscripción y Reinscripción”.

BIBLIOGRAFÍA

- Arroyave, Dora Inés, “La Didáctica como un Sistema Complejo”, *Memorias del Primer Congreso Internacional de Pensamiento Complejo*, tomo II, 2000.
- Campanario, J., “El Desarrollo de la Metacognición en el Aprendizaje de las Ciencias: Estrategias para el Profesor y Actividades Orientadas al Alumno”, *Enseñanza de las Ciencias*, 2000.
- Colectivo Docente Internacional, *En búsqueda de auto-conocimiento: Un método de los meta-puntos de vista*, Hermosillo, 2009. Material del Diplomado Transformación Educativa Una Formación a los Saberes Globales y Fundamentales de la Docencia.
- Colectivo Docente Internacional, *En búsqueda de un octavo saber necesario*. Hermosillo, 2009. Material del Diplomado Transformación Educativa Una Formación a los Saberes Globales y Fundamentales de la Docencia.
- Flores Velazco, Marco Hernán, *Creatividad y Educación*. México, Alfaomega, 2004.
- Frade Rubio, Laura, *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato*, México, Inteligencia Educativa, 2008.
- Jean-Louis, Le Moigne, *Las epistemologías constructivistas*, París, Edit. QSJ., 1990. Material del Diplomado Transformación Educativa Una Formación a los Saberes Globales y Fundamentales de la Docencia. Trad. Nicolás Malinowski.
- Malinowski, Nicolás, “Diferenciación de los tiempos estudiantes e impacto sobre el proceso de afiliación en México”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 6, no. 2, julio-diciembre 2008, p. 801-819.
- Memoria. Origen de un proyecto educativo*, México, Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal, IEMS/GDF/Secretaría de Desarrollo Social, 2006.
- Morin, Edgar, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Hermosillo, Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, 2004.
- Najmanovich, Denise, “Del reloj a la red. Metáforas para ver el mundo”, en *El juego de los vínculos. Subjetividad y redes: figuras en mutación*, Buenos Aires, Biblos, 2006.
- Proyecto Educativo*, Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal, México, IEMS/GDF/Secretaría de Desarrollo Social, 2006.
- Sánchez, A. R., “Diseño Curricular por Competencias (El Reto de la Evaluación)”, en *Actualidades Investigativas en Educación*, Universidad de Santiago de Compostela, 2009.

INCORPORAR LAS NTICS A LA ESCUELA PRESIDENTE JULIO ARGENTINO ROCA. ANÁLISIS RELACIONAL DE SU SITUACIÓN

CLARA ALEJANDRA MARÍA MONTI
Córdoba, República Argentina

ACLARACIÓN

El presente trabajo surge de la idea inicial de la gestión institucional de la Escuela Presidente Julio Argentino Roca de Enseñanza Media y Técnica para incorporar las Nuevas Tecnologías de la Información y La comunicación a partir del año lectivo 2010 para emprender el desarrollo de un proyecto de aprendizaje colaborativo entre docentes con la orientación de colegas con cierta experiencia pedagógica en estas herramientas en relación a sus pares, entu-

siasmo para encararlo y apoyo técnico complementario por capacitación prevista de manera tal que genere un efecto multiplicador, favorezca y actualice las competencias docentes necesarias para empezar a volcarlas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se actualice, posicione la institución, nivelando la preparación de sus docentes y a la vez éstos reciban acreditación y puedan recorrer el trayecto al facilitárseles tiempos extrainstitucionales y espacios que no exijan traslados infructuosos a otras dependencias del sistema educativo en general.

INTRODUCCIÓN

Reflexionar sobre la Incorporación de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en la escuela secundaria, es un desafío complejo entendiendo que estas como nuevos soportes digitales contribuyen como *herramientas valiosas y potentes*, siguiendo a Edith Litwin, porque acercan al mundo de la información *de manera actualizada* y permiten enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En función de ello he planteado una reflexión sobre los diferentes componentes que interactúan en el fenómeno complejo del impacto de las NTICS en la cultura y dinámica institucional según sus condiciones actuales. A partir de ello dilucidar cuál es el aspecto más cru-

cial a tener en cuenta para poder diseñar un proyecto integrador desde el paradigma de la complejidad sustentado en la hipótesis que la escuela de referencia como institución educativa no es un ente aislado de su entorno, sino que enfrenta según su perfil particular circunstancias similares como otras instituciones en un contexto mayor dada su conformación dentro de los marcos provinciales y nacionales, sus agentes involucrados en una relación hologramática que la atraviesan, tomar posición y estar en condiciones de iniciar el diseño de una matriz educativa de aprendizaje a poder visualizar condiciones reales para viabilizar condiciones de posibilidad, enriquecerse complementariamente con la retroalimentación recursiva de otros pares a futuro inmediato (marzo-abril) y comenzar el desafío.

Por último, antes de empezar, adelantar que el recorrido de este planteo va y viene en una interconexión del desarrollo de sus partes desde una mirada recursiva que los expone en relación desde un foco personal no único ni definitivo, sí al menos siguiendo un hilo conductor intentando encontrar y dotar de sentido.

PROBLEMA

La sociedad del conocimiento y la escuela no están conectadas. Las nuevas generaciones de estudiantes dominan las Nuevas Tecnologías pero no así los docentes. Aún siendo preocupación de autoridades educativas como deuda pendiente a la comunidad debería ser una reflexión docente, pivote pedagógico de los procesos educativos, aún pendiente.

PLANTEO Y JUSTIFICACIÓN

En el marco de una realidad compleja, un mundo de factores de cambios vertiginosos impactan a la escuela y la desarraigan en *mundos desreglados* (Larrosa, FLACSO, 2009) sin embargo pueden ser puerta para la reflexión de reconexión.

No obstante poder ser encarado desde varios ángulos o perspectivas relacionales para ponerlos en diálogo con los restantes. En este sentido, una mirada sobre la situación docente es vital para empezar. Porque conlleva implícitamente lo que no suele explicitarse sino eventualmente y sin reunirlos como incidencia compleja, el modo en que los docentes vivimos la escuela en la cotidianeidad de la rutina, sin reflexionar sobre nuestras prácticas de conjunto

como cuerpo institucional desde la premisa que hemos emergido de un mundo que no se abre a la emergencia de otro, nos descomunicamos y nuestra tarea se reciente sin poder focalizar la relación porque nuestra visión es estrecha.

ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

La escuela contaba hacia 1995 con los primeros equipos en número reducido de computadoras personales para la formación técnica de alumnos con el sistema operativo Windows 3.11 con los que algunos docentes interesados de la casa o provenientes de otras instituciones recibieron las primeras capacitaciones en el uso de PC (procesador de texto); a cargo de maestros experimentados de la especialidad electrónica (Escuela base, **Plan PROINTEC**), seguidos de otros complementarios de manera esporádica (Planilla de Cálculo).

Entre 2003 y 2004 fue equipada con gabinete informático y se impartieron capacitaciones (Estrategias con NTICS y Software abierto), a reducidos grupos designados en un rol multiplicador a posteriori (Escuela base, **“Herramientas del Futuro”**), que salvo por el entusiasmo inicial no se sostuvo en el tiempo, por escaso acceso al equipamiento. Por la impartición de la asignatura informática de la especialidad se posibilitó el mantenimiento con los alumnos más avanzados hasta su promoción (2005) y su cierre al acceso institucional.

En 2009 se complementó el equipamiento para la especialidad electrónica (**Plan nacional de escuelas técnicas. Ley de Educación Técnica 2007**) y precisamente sus docentes impulsores habilitaron la disponibilidad durante el segundo cuatrimestre de 2008 para desarrollar una propuesta publicada en Educared, Argentina en Ciencias Sociales (*El Cumpleaños de Miqueas a través del tiempo*).

En general los docentes han tendido a limitarse a producir materiales académicos y administrativos con uso de PC (apuntes, programas, planificaciones, circulares, notas, discursos para actos escolares); según tuvieran acceso a esta herramienta, por reticencia a actualizarse y confiar en su potencial complementario e interactivo para generar innovaciones didáctico-pedagógicas justificando que excede a sus funciones porque su carga horaria se reciente al estar repartida en varias escuelas (*docentes taxis*) o no reconocen en términos monetarios la ampliación de tiempos institucionales, acceso institucional discontinuo de la conectividad a la Red, disponibilidad discrecional del equipamiento institucional por temor al deterioro incidiendo en la desmotivación, débil apoyo desde la gestión, reducidos alcances presupuestarios de cooperativa y del sistema educativo comunes a las fluctuaciones económicas argentinas recortando la

consiguiente extensión y actualización sostenida de equipamiento y capacitación a amplios sectores docentes, situación a su vez condicionada por la situación económica de un salario depreciado para acceder a un equipo informático personal y costo de un curso, excesiva burocratización del sistema provincial para agilizar trámites de autorización para la conexión a Internet y ciertos prejuicios de enfoque simplista o reduccionista respecto del alumnado por su extracción socio-cultural(catalogados por una cultura falta de hábitos, cuidado y esfuerzo); y la prevalencia de rasgos de la formación profesoral docente según el modelo educativo en transición, acuñado a fines del S. XIX pese a las reformas efectuadas en el traspaso de¹.

Si bien los docentes a voluntad, han accedido a la continuación de la capacitación en servicio a través de varias modalidades, garantizadas por el Estado(circuito de capacitación de la Red Federal de Formación Continua) otras fueron fuera del sistema, promovidas por organizaciones privadas e instituciones educativas(formación presencial, a distancia o virtual impartida por convenio con empresas líderes en informática y medios gráficos locales y/o portales educativos y universidades), con acreditación oficial generalmente reconocida pero condicionada por el tope de acreditación de méritos² de cada agente educativo incidiendo sobre su interés y la realidad del sistema; se podría afirmar que en los años precedentes el impulso a las TICS permanecieron constantes más en la letra de las dos reformas nacionales y provinciales emprendidas² que en su incorporación sostenida e integral al curriculum institucional coexistiendo con la supremacía o al menos preponderancia de la cultura letrada.

En otras palabras, la alfabetización digital es una cuenta pendiente con docentes denominados bisagra, por estar situados entre una estructura y formación histórica y los nuevos tiempos impactados por Las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación que incorporan lenta y heterogéneamente por lo que la escuela se encuentra desfasada en relación al uso que ya le dan las nuevas generaciones. Y ciertamente, nuestra capacitación en NTICS en general es al menos a priori heterogénea, nuestra práctica escasa y el porcentaje que ha accedido a aquellas las más de las veces, aún puede ser considerado minoritario pese a que aumenta paulatinamente en relación al porcentaje amplio de las nuevas generaciones en edad escolar que las dominan.

Pero he aquí que a partir de 2010 a 2011 inclusive se contará con acceso a Internet sostenido y garantizado en el marco de una nueva reforma educativa provincial y con la incorporación de computadoras portátiles para cada uno de los alumnos del Ciclo Técnico Superior

¹ La capacitación docente es acreditada cuantitativamente según ítems de actualización, y perfeccionamiento y establece un orden de jerarquía para el acceso y permanencia sin remuneración acorde. Si el agente educativo cubre el máximo de "puntaje" suele suspender su capacitación salvo en los casos que aspire a un cargo de gestión, única posibilidad de mejorar su salario.

² (Leyes educativas 1993 o Ley Federal de Educación. Ley General de Educación 2006.Ley de Educación Técnica 2007.Ley de Financiamiento Educativo). Disponibles en Pág. Gobierno y Ministerios de Educación provincial y nacional.

desde 2010 provistas a nivel nacional dentro de un plan decenal de cambios entre los que cuenta la universalización de las NTICS en todo el sistema.

Paralelamente a esto se comenzaron cursos de Nivel 2 de formación avanzada en competencias promocionado por empresa líder del mercado en varias instituciones provinciales (2009).

Esto quiere decir, que es oportuno desde la gestación de nuevos impulsos de la decisión política, plantearse, su implementación y desarrollo integral desde la reflexión sobre la complejidad de la realidad educativa, si el propósito es revitalizar los procesos educativos de Enseñanza- Aprendizaje. Cometido que involucra a toda la comunidad escolar (educadores, alumnos, equipos de gestión, preceptores, familias y entorno comunitario) y desde el análisis de todos los ángulos posibles, como los factores y condicionantes que no se acotan en los antecedentes someramente presentados y merecen una profundización en etapa posterior a este análisis mediante encuestas cualitativas y cuantitativas.

Y si la intencionalidad condice con lo que caracterizó a la educación argentina de promover la igualdad pese a su marco homogeneizador y a la que hay que revitalizar, sin confundir igualdad con igualación, generando condiciones de equidad respetando la diversidad de cada alumno y su proyecto personal, según rezan también los nuevos lineamientos de las reformas en puerta³.

EL PROBLEMA EPISTEMOLÓGICO GNOSEOLOGICO Y AXIOLOGICO DE LA ESCUELA

Las bibliotecas escolares están abarrotadas como nunca antes de numerosos y variados textos y sin embargo los docentes los analizamos y seleccionamos. ¿Lo hacemos en virtud de la reflexión sobre criterios epistemológicos, gnoseológicos y valorativos o axiológicos?, sobre qué, cómo y para qué enseñar por el ¿valor que le asignamos al conocimiento según lo comprendemos?, el estilo de nuestras prácticas según las teorías educativas, o ¿a la adaptación de la lección a un currículum prescripto de cómo sólo hacerlo entender?, ¿diagnóstico inicial hasta para enseñar según el grado de dificultad y seguimiento sostenido de nuestros alumnos para examinar o para evaluar?

Con las NTICS, la información disponible en la Red y en particular la Web2 plantea los mismos interrogantes. Nuestra experticia profesional podrá definir alcances y limitaciones. Pero la reflexión es crucial.

³ Estas reformas serán de dominio público y de los docentes a los inicios del año lectivo del presente año 2010, tanto a nivel provincial como nacional, por lo que su análisis está pendiente.

Vale decir que las NTICS no accionan por si solas como no lo hacen tampoco los libros sino por la aplicabilidad e intencionalidad con las que puedan ser abordadas como **soportes** por alumnos y docentes, teniendo aquellos mayor dominio porque han nacido y crecido con estas al punto de ser denominados **nativos digitales o Generación Net**, empero con un desarrollo centrado mayoritariamente en el disfrute, comunicación e intercambio (juegos, reproductores de música, celular, chat, foros, wikies, fotologs y otros), ductilidad para explorar aprender y me animaría a expresar que con predominio en la capacidad de reacción, espontaneidad e instantaneidad con que se manejan y las dominan más que criterios reflexivos y críticos en el uso de la información y de estos dispositivos digitales.

Por ejemplo, el hábito no apropiado pero común de usar celulares en el aula entorpece una clase. Sin embargo, un docente experto y abierto a los cambios del milenio, puede revertir y ampliar su aprovechamiento con fines didáctico-pedagógicos utilizándolos para reconocer sonidos y ritmos musicales. O el copiado y pegado (copy-past) al que se suele recurrir, posibilitando con orientación pedagógica el desarrollo de buenos hábitos de comprensión, análisis crítico y manejo de la información disponible en la Red y podríamos continuar con otros casos.

La pregunta entonces para abrir un diálogo en relación podría ser: ¿Qué hace a un docente a ser más creativo y brindar otras posibilidades dimensionales a la cultura de los alumnos en su imaginario impactado por las NTICS y el uso que le dan? No es seducción ni carisma, aunque podríamos dar por descontado que es un factor de incidencia. Los profes “buena onda” llegan más, pero condición insuficiente a la hora de reflexionar sobre criterios didáctico-pedagógicos para que ellos desarrollen un conocimiento válido. ¿Qué hace falta entonces? O van las preguntas ¿Qué es enseñar hoy en un mundo donde impactan las NTICS? ¿Por qué? ¿Tiene sentido? ¿Cómo? ¿Qué es conocimiento válido?

Como expresa Inés Aguerrondo citando a Sotolongo y Delgado Díaz existe una “**revolución inadvertida**”; la escuela aún es en buena parte ajena pero la implica en un cambio paradigmático y epistemológico que aún está pendiente. ¿Cuál es ese cambio y en qué incide en la escuela?

Los procesos de enseñanza aprendizaje mediados por las nuevas tecnologías constituyen un **desafío complejo** siguiendo a Denise Najmanovich en Desamurallar a la Educación. Desapearnos de los viejos esquemas del dispositivo educativo de la modernidad mecanicista por las **relaciones en red**, porque el mundo está cambiando y **no existe un solo dispositivo único llamado educación**. Es una construcción que la sociedad genera. Ampliemos esto:

Una de las Problemas para preparar a las nuevas generaciones para ese nuevo mundo, lo constituye la pervivencia de ciertos rasgos de la mentalidad profesoral, -apuntábamos más

arriba-, formada en el dispositivo escolar argentino gestado desde fines del S. XIX destinado a homogeneizar o normalizar al individuo, los alumnos, mediante la organización del saber en compartimentos estancos reproducidos y transmitidos por un maestro sabelotodo prescriptivo y examinador de un alumno pasivo y receptor que debía rendir sus conocimientos acumulados para aprobar y ser promovido en el circuito escolar y continuar en un engranaje mayor según un rol preestablecido y clasificado a alcanzar en la vida.

Esta concepción educativa gestada en el paradigma cartesiano-positivista de occidente provenía de la concepción epistemológica - cognoscitiva de un progreso ilimitado de la ciencia basado en la razón y concebido como un mecanismo de precisión, según un orden objetivo unidireccional separado del sujeto, el del conocimiento aislado, única realidad inmutable y universal de categorías a priori, observada por una ciencia neutral separada de la filosofía, demostrable por el lenguaje riguroso de las matemáticas y la física, pudiendo formular leyes estables e inamovibles para someter a la naturaleza, devino diferenciada en pura(exactas o nomotéticas) e ideográfica(físicas sociales y luego también humanas) según su objeto y metodología que aún más justificaba la separación disciplinar ya existente en las que el hombre ejercía control absoluto como un dios; racionalizado según el foco disciplinar en la era industrial y mantenido y reforzado según la separación entre ciencia y no ciencia y por la clasificación estandarizada de los puestos de trabajo a los que era útil.

La ciencia y su nuevo paradigma han mostrado que la realidad objetiva no es la realidad sino un acto de simplificación reduccionista además de ponernos en el riesgo del peligro de extinción planetaria por estar desvinculada de la ética y avanzar indiscriminadamente en la manipulación de la naturaleza como de sus invenciones mortíferas que hacen peligrar a la humanidad y su casa, la tierra, la Gaia, a la salvedad de no negar el avance de sus contribuciones benéficas(Teoría de los sistemas, cibernética, electrónica, Quartz, otros).

La ciencia se ha mantenido *autoentretenida* en palabras de Morin, convertida en objeto de sí misma, reproduciéndose sin conciencia reflexiva y legitimando una *incultura*, según Le Moigne *contrato epistemológico y social*, a la vez que ha avanzado por *rupturas epistemológicas discontinuas* (Kuhn) haciendo surgir avances impensados (Descubrimiento de los Quartz).

No existe dividida entre sujeto y objeto sino que está en relación entre el sujeto que la observa y el objeto observado. Ambos están implicados. Si vale una metáfora, según el cristal con que se mira o la posición desde la cual se observa conformando un vínculo relacional interdependiente, una relación dialógica.

Podemos cambiar nuestra posición de observación, girar alrededor de lo que observamos desde diferentes ángulos o *perspectivas* sintetizando a Najmanovich en *Del Reloj a la Red* y nuestra mirada será incompleta aunque el cerebro produzca lo que no alcanzamos a ver, necesitando la mirada de otros.

Es decir, podemos concebir al conocimiento como una interrelación de diferentes dimensiones de observación subjetiva. Intercambiar nuestra mirada en un diálogo, surja la reflexión que si resiste a la experiencia y se mantiene, es acordada como válida y coherente al menos hasta que otra mirada demuestre otro aspecto; por tanto, emergencia de un diálogo, reflexivo y relacional y comprensivo entre perspectivas y en reacomodación constante con la realidad. *Archipiélagos de certeza* en palabras morinianas en medio de lo imprevisible, el caos, el azar y el error porque la vida es dinámica no estática.

El reencuentro entre sujeto y objeto en una *intercomunicación disciplinar* que puede encontrar diferentes puntos de contacto, cruzarse, dar como resultado la emergencia de nuevas disciplinas (*Ecología* por ejemplo que se nutre de la fecundación de otras); aglutinarse en una problemática común aportando soluciones sin comunicarse (como un puente construido por especialistas por etapas sin conexión entre ellos), o *ir más allá* también si convergen en un punto de la realidad diferentes perspectivas y avanzar más allá de ellas porque quedan *atravesadas* por sus interrelaciones generando nuevos enfoques; o sea *Interdisciplinariedad, Multidisciplinariedad y transdisciplinariedad* respectivamente, incorporando lo que Basarab Nicolescu plantea en el Manifiesto de la Transdisciplinariedad como el tercero tradicionalmente excluido de la visión hegeliana de tesis, antítesis y síntesis por el *tercero incluido*. El nuevo paradigma de la complejidad moriniana que reúne lo que estaba separado, propone conectar los planos de los diferentes niveles de la realidad o dimensiones para la búsqueda de un conocimiento reflexivo con conciencia ya no unidireccional sino pluridimensional.

No todo es blanco o negro. Existen matices y posibles ensamblados. Los contrarios y las contradicciones también como las antinomias tienen puntos de contacto. Algo parecido sucedió en esa aula, tomando como ejemplo el caso del celular, dicho sea de paso, anécdota real no apócrifa. Fue entonces, la apertura mental y pedagógica, la mirada docente experta y reflexiva, comprensiva y creativa que abrió la mirada del otro y entre ambos construyeron un diálogo haciendo emerger relaciones entre ritmos y melodías; una apuesta didáctica en acción vincular, una relación interactiva dialógica que también propició una apertura mental para la comprensión y la posibilidad de la creación de parte de los chicos. En suma, las anti-

nomias se complementaron, emergiendo un nuevo sentido saliéndose de la dimensión prescriptiva convencional de la fijación de roles estáticos del modelo a una propositiva dinámica.

Una golondrina no hace verano pero ¿Podemos los docentes mantenernos como *barrera* por la reticencia a la incorporación de las NTICS, en palabras de Edith Litwin, manteniendo a los alumnos aislados de la realidad que circunda a la escuela, profundizando el abismo que ya existe? Difícilmente la escuela se revitalice si no transforma su rol convencional, incorporando reflexivamente la realidad dentro de sus muros o saliendo de ellos para conectarse y conectar al educando con el mundo que le espera de la globalización e interconectado planetariamente.

Vital el cambio entonces de la mirada profesoral. Podemos acceder a la última generación de celulares, como a la última generación de PC y sin embargo limitar nuestra mirada a su aplicabilidad como espectadores netos de los viejos esquemas o abrimos a la realidad y proponer otras miradas más valiosas y significativas. Emprendiendo el camino también de ruptura del contrato epistemológico y social.

El dominio técnico (Hardware y Software) también es crucial, el pedagógico todavía más por cómo implementar las TICS de manera convergente con criterios de selección y estrategias de acción para que su potencialidad sea verdaderamente fructífera a la hora de gestionar los procesos educativos (Recomendaciones de UNESCO en Guía de Planificación).

Refiriéndome puntualmente al enfoque pedagógico sobre de qué estamos hablando en dicho sentido por ahora, haré la pregunta para retomar su incógnita después. ¿De qué pedagogía hablamos? ¿Qué es eso de salir de los muros o incorporar lo de afuera a la escuela?

EL PROBLEMA DEL POR QUÉ DE LAS NTICS EN LA ESCUELA

Volviendo al tema de nuestra escuela, *La Roca*, delimitar sólo la inclusión de las TICS a un currículum escolar desde estos dos enfoques técnico-pedagógico sin duda centrales y recursivos entre sí porque interactúan retroalimentativamente al complementarse uno en el otro y viceversa (podremos aplicar una mirada pedagógica si intentamos dominar el aspecto técnico, aunque no tiene que ser una tarea infructuosa en solitario, que plantearé más adelante también); sería retacear la incorporación de las NTICS sólo a algunos aspectos, desconociendo su complejidad y convirtiendo sus posibilidades más en un problema que en una herramienta valiosa que contribuya a enriquecer los procesos educativos. Porque la escuela no está aislada del entorno sino en una interrelación social también compleja.

Vale preguntarse entonces, cuáles son las condiciones y o factores que inciden y con los que se encuentra una escuela a la hora de incluir las NTICS en los nuevos tiempos, más allá de los expuestos. Los volúmenes de información han aumentado considerablemente y éstos mismos aumentan y cambian vertiginosamente. Quién pretenda posicionarse adecuadamente en el mundo actual en el que se vive, debe tener acceso a la información de manera sostenida para construir sus propios criterios con los cuales manejarse en la sociedad del conocimiento so pena de perderse en el intento y ser eslabón del engranaje de la incultura epistemológica.

En palabras de Daniel Filmus, sociólogo y Ex - ministro de Educación en (Tecnologías de la Información y Educación, 2007):

“Su importancia radica en el poder para mediar en la formación de opiniones, valores, expectativas sociales, modos de sentir, pensar y actuar sobre el mundo...en una sociedad donde los grupos sociales se encuentran cada vez más fragmentados, las tecnologías de la información y la comunicación son canales de circulación de representaciones e ideas en torno a las cuales la población segmentada puede encontrar puntos de contacto y conexión. Desde esta perspectiva, las TIC tienen una función cultural central: construir el conocimiento que los sujetos tienen sobre la sociedad que habitan... construcción selectiva atravesada por la saturación de información, por un lado, y por otro, por la presencia de los medios masivos de comunicación con concentración en la producción de contenidos y una fuerte impronta de la lógica del mercado y en este contexto sociocultural, la educación tiende a comportarse como una variable que define el ingreso o la exclusión de los sujetos a las distintas comunidades”.

Como expresara párrafos más arriba, la escuela y sus docentes como institución social no puede estar ajena a los cambios producidos en el mundo globalizado e interconectado por el impacto que han generado las nuevas tecnologías; puede y debe incorporarlas poniéndose a tono con las mismas, creando ambientes propicios o entornos favorables para preparar y orientar a los alumnos para el mundo en el que les tocará vivir posibilitando su autonomía de vuelo, es decir estar preparados para desenvolverse en la vida como personas, ciudadanos y futuros trabajadores. De no ser así al no manejar la tecnología con dicho estado **“muy difícil que puedan apropiarse de ella y darle sentido planetario”** los docentes y menos aún los alumnos (Morin, E. 2000 en Teixeira, 2008).

¿Con qué fundamentos? Veamos los posibles por qué:

- ♦ Porque los alumnos se verán favorecidos en el acceso a la información con la rapidez y

- el volumen que las nuevas tecnologías les permiten, de manera actualizada, instantánea, simultánea o sincrónica y asincrónica (no necesariamente al mismo tiempo ni en un mismo lugar), permitiendo con orientación y seguimiento docente poder aprender a manejar ritmos, hábitos de análisis crítico y reflexivo de la información, para posibilitar la construcción de criterios propios. Apropiarse del conocimiento, desajenarse de la noósfera de las ideas dominantes. ***Erradicar el error y la ilusión por la reflexión.***
- ◆ Porque los alumnos se verán incluidos por su acceso, propiciándose la disminución de la brecha digital entre quienes acceden a la información y quienes no. Es decir democratizando el acceso a la información a una amplia masa crítica y ampliando las dimensiones con las que la persona puede contar a la hora de elegir y orientar su destino, cometido esencial de la educación. Es decir posibilidad de desarrollar un ***conocimiento pertinente***, válido para sí mismo como parte interactuante de un todo, la humanidad.
 - ◆ Porque entonces se verán favorecidos por la disminución de la brecha social a la que están expuestos en una sociedad argentina con aumento de mayores desigualdades, pues quienes no accedan a la información disponible como para construir sus propios criterios de vida ético-morales estarán aún más excluidos en su posibilidad de inserción, condicionados y limitados inclusive en su potencial participación. Es decir condiciones equitativas de desarrollo personal, social, ciudadana y laboral. ***Educar para la ética del género humano.***
 - ◆ Porque los alumnos se verán favorecidos en el poder aprender a desarrollar competencias claves, destrezas y habilidades para la vida y el trabajo en un mundo globalizado e interconectado a escala planetaria al aprender a aprender, reflexionar críticamente, comprender, resolver, comunicar, interactuar, participar, colaborar e integrar equipos de investigación y trabajo que propicien, posibiliten y permitan la actividad creativa e innovadora para adaptarse a los desafíos de un mundo volátil y rápidos cambios globales y no un aprendizaje que mañana puede no ser útil. ***Aprender a enfrentar las incertidumbres.***
 - ◆ Porque los alumnos entonces se verán favorecidos en el acceso a bienes culturales propios y conocer otros diversos en un mundo interconectado con el desafío de aprender a compartir con individuos y culturas, diferentes cosmovisiones y vivencias, aprender a disentir con tolerancia y solidaridad, aprendiendo a comprender y aceptar al otro. Es decir pudiendo promover el reconocimiento de la diversidad en un espíritu de mutua alteridad en la ampliación de sus mundos simbólicos. ***Aprendiendo la pertenencia a la identidad terrenal y educación para la comprensión.***
 - ◆ Porque en suma todo ello contribuirá a favorecer el desarrollo integral de la persona,

para la inserción socio-cultural, socio-cívica, socio-histórica, socio-política y socio-laboral y económica al fortalecer el desarrollo de sus potencialidades singulares bio-psico-antropo-socio-históricas culturales y éticas como bien propio, acorde a los nuevos tiempos, posibilitando la toma de conciencia como parte de un todo en la que cada uno tiene roles de responsabilidad compartida.

Es esperable entonces que las NTICS puedan ser abordadas a tono con la realidad del tercer milenio (según los **Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro**, Morin, E. UNESCO) y a doscientos años del inicio por la lucha de nuestra independencia, irónicamente con soberanía inconclusa si reconocemos las dificultades por las que atraviesa la escuela, con datos indicativos sociales que abordaremos.

EL PROBLEMA EN RELACION AL PROBLEMA SOCIAL

Pero avancemos por parte. Volviendo al principio. Estamos analizando un caso particular. El caso de una institución educativa de Córdoba, **Escuela Presidente Julio Argentino Roca o Instituto Provincial de Enseñanza Media con orientación Técnica No 48(ex No 1)⁴ y Actual Ciclo Superior Técnico**.

La primera escuela técnica de la provincia homónima y del interior del país fundada en 1914 secundando al Instituto Otto Kraus de Buenos Aires, mientras se desarrollaba la Primera Guerra Mundial. Progresivamente se convirtió en líder en la formación de operarios altamente capacitados como parte del desarrollo de la industria local, destacaron por su excelencia en el exterior, accediendo a la validación de títulos universitarios gracias a su acabada formación, llegando a desempeñarse en altos puestos de mando.

Apodada "**La Roca**"; por haber sido inicialmente Escuela del Trabajo en un predio destinado a uso carcelario en las cercanías del Parque central de la ciudad (**Parque Sarmiento**) con un plantel cercano a los doscientos docentes y una matrícula hoy mixta aproximada de mil a mil doscientos alumnos en dos turnos (mil ochocientos en promedio hasta principios de los 90).

Hoy comparte su liderazgo con instituciones de similar orientación en medio del embate de los cambios sociales por el aumento de la pobreza, la indigencia y la desigualdad en un rango del 0,4% respecto del 3% de analfabetismo latinoamericano y 69% del 50% escolarizado

⁴ Para ampliar información sobre la institución recurrir al video disponible en Youtube. <http://www.youtube.com/watch?v=80KehrT9zJ0>

en secundaria termina el trayecto según puede observarse en el Atlas Interactivo (SITEAL UNESCO/OEI)⁵.

La disminución en el acceso a las necesidades básicas, con un índice a nivel nacional del 51,4 % (reconocido por el gobierno actual) se acompaña en la Ciudad de Córdoba y el Gran Córdoba con aumento. 4 de cada diez niños entre 0 a 5 años viven en hogares que sufren episodios de hambre por problemas económicos, según cifras reconocidas por las autoridades locales en 2008⁶. Y buena parte de su matrícula proviene de estos hogares. El 13 de febrero último, la Iglesia ha planteado “la cifra escandalosa de 900.000 chicos que no trabajan ni estudian; 17 % de 5,2 millones entre 13 y 19 años”⁷

Las grandes instituciones educativas públicas y céntricas o “escuelas monstruos” reciben una población en aumento de barrios aledaños y lejanos con hogares carenciados. Los núcleos familiares con mejores posibilidades socio-económicas, mayores posibilidades de estímulo y mayor capacidad de demanda en exigencias educativas a la hora de argumentar han tendido a trasladarse a barrios residenciales, countries u otros donde han emergido propuestas educativas de gestión privada que se acercan a sus preferencias y aspiraciones.

En cambio, buena parte de nuestros alumnos provienen de hogares desatendidos, en condiciones socio-económicas poco estables, con carencias de todo tipo que escasamente promocionan hábitos de estudio o se comunican con la escuela para hacer un acompañamiento de sus hijos porque sus referentes (padre, madre, hermanos a cargo, familiares), se ven obligados a permanecer fuera del hogar para sostenerlo. Si bien no es condicionante suficiente, ni exclusivo (los adultos con mejores recursos económicos también pueden desatender a sus hijos generando carencias y descontentión). En ambos casos, siguiendo a Savater en el Valor de Educar se tiende a **tercerizar** la responsabilidad familiar en la escuela lo que contribuye resintiendo el proceso educativo, cuando no pocas veces, estos adolescentes se ven amenazados a abandonar la escuela por la necesidad de salir a trabajar, y/o permaneciendo como repitentes.

Es decir, La Escuela Roca constituye una caja de resonancia de la problemática social, aún a pesar de la implementación de planes nacionales y provinciales (Subsidios sociales, becas estudiantiles), para paliar la desigual distribución de la riqueza no impiden que el entusiasmo y continuación en el sistema se venga a pique.

Es más. Si bien esta escuela es considerada una escuela abierta por sus amplios espacios

⁵ Ampliar en siguiente URL <http://atlas.siteal.org/>

⁶ Para ampliar la información visitar la siguiente URL de cadena3.com http://www.cadena3.com/post_ampliado.asp?programacion=Secci%F3n%20del%20Portal§or=42&post=34853

⁷ Para ampliar sobre el artículo abrir el siguiente vínculo de lanación.com http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=1231940

disponibles en un predio casi de una manzana con arboledas, patios, canchas de deportes, pabellones independientes (neo-clasicistas francés pero austeros), que propician el esparcimiento de los adolescentes, contribuyendo a disminuir casi a cero los casos inapropiadamente rotulados de violencia escolar; patoterismo y/o vandalismo, más comunes en otras instituciones educativas, no menos cierto es que el rendimiento académico de su matrícula muestra una merma sensiblemente significativa.

En ese sentido, la escuela se ha destacado al mantener uno de los mejores índices provinciales en los últimos exámenes nacionales de lengua y matemática (tercer lugar fines de los 90, tras el Instituto Privado Renault y ex – nacional de comercio Manuel Belgrano, señora en orientación de Administración de Empresas); y en los dos últimos seleccionada y premiada en diversos concursos (**Instancia Regional de Feria de Ciencias** por la invención de un dispositivo de seguridad, 2008 y **Diseño de automatización Logo Siemens** 2009).

Así, de un promedio de 1.000 a 1.200 alumnos matriculados, menos de un 30 % egresa a término con acreditación produciéndose un desgranamiento en dos momentos cruciales de los planes de formación con alto grado de repitencia, 25%. Con los alumnos ingresantes a Primer Año y con los alumnos ingresantes a Cuarto Año o Primer nivel del Ciclo de Especialización Técnica; indicativos que lleva a plantearse las siguientes consideraciones.

Si bien la calidad de sus egresados sigue manteniendo un arto perfil de excelencia, es el alto porcentaje de fracaso escolar. La escuela acciona como embudo o cuello de botella.

Un análisis exhaustivo, arrojaría indicativos cualitativos más aproximados. Sin embargo es plausible de relacionar que el perfil institucional en el marco del modelo del paradigma cartesiano-positivista, expuesto en párrafos anteriores, pese a mantener un arto perfil de excelencia responde a modo selectivo a la realidad del entorno social. Dicho de otro modo, según fue diseñado acarrea como desventaja un perfil expulsor contrario a su rol público, es decir para todos, porque no lo está cubriendo, cuestión puntual contemplada por los nuevos lineamientos de la reforma provincial, en un marco de cambios nacionales que al momento de este trabajo sólo se ha tenido acceso informalmente pero que en términos generales ya fue enunciado por el Consejo Federal de Educación en su documento de Balances y perspectivas 2006⁸.

Más aún, tal vez el problema profundo que se gesta en la sociedad y en la escuela como resorte de aquella, esté en relación a una problemática de contrastes entre viejas y nuevas

⁸ En palabras textuales tomadas de su "Documento Base": "se sustenta en los acuerdos del Consejo Federal de Educación (Resolución N° 84/2009 y 88/2009); recupera y proyecta lecciones aprendidas e implica un cambio en la concepción político- pedagógica", en cuestiones centrales, el rol expulsor, la heterogeneidad de los planes por la descentralización educativa a las provincias, la pendiente coordinación intrainstitucional entre otras. <http://www.me.gov.ar/democracia.html>

generaciones coexistiendo pero que no se comunican por la persistencia de la primera en sus viejos esquemas, el cambio impresionante de la segunda y una compleja problemática que no sólo versa sobre el afuera. Sin intentar un juego de palabras, los de afuera también son los docentes, los adultos. Pues habría que pensar que el problema proviene de aislarse de lo que está afuera de sus muros. ¿Será que ingresan los docentes, se quitan su ropaje de ciudadanos y se visten con el guardapolvo aséptico? ¿O escéptico?

Muchas veces, el acceso en masa a la educación pública puede implicar una despersonalización y por tanto desafiliación del individuo según Malinowski de un proyecto estudiantil a mediano y largo plazo; más en una escuela monstruo. Pero, por si acaso pese a su perfil abierto, las energías de adolescente púber y lábil que explora sin considerar riesgos, tanto más si sus condiciones de procedencia invitan a bajar los brazos por desconocer otras perspectivas de vida que su propio mundo no aporta o porque el impacto del mundo en que vive es más gustoso y aparentemente promisorio de vivenciar en el afuera que dentro de sus claustros al mejor estilo conventual de la Didáctica de Comenio empecinada en repetirse a sí misma como un facsímil envejecido y descolorido casi ilegible que sólo algunos esforzados pueden llegar a traducir como exégetas.

Del dicho al hecho, hay mucho trecho. La gran mayoría del alumnado elige la escuela por la posibilidad de una salida laboral para la vida. Es hermoso verlos trabajar en los talleres, diseñar circuitos y exponer sus obras en las ferias de ciencias. Parecen señores profesores a la hora de transmitir su sapiencia. Por qué entonces, gran parte no termina satisfactoriamente. ¿Qué dificultades atraviesan en el camino par formar parte de las filas que abandonan? Y el índice de repitencia. ¿Qué sucede con ello? ¿Tendrá que ver también la dicotómica separación fundacional entre la teoría en las aulas y la praxis de los talleres, aislados entre sí como dos escuelas?

Enciclopedia y martillo no han solido ser habituales compañeros de ruta pero suele habitar la costumbre de mostrarlos aún más incompatibles. Un resabio más de la modernidad. La preparación humanística por un lado y la praxis por el otro. Incluso desde un juicio de valor aún sostenido por la jerarquización del saber. Intelectualidad; y lo manual hoy revitalizadas con la nueva ley de Educación Técnica ante la escasa mano de obra calificada a consecuencia del desmantelamiento técnico educativo de los 90.

Cantidad no es calidad pero equidad sí es brindar oportunidades a todos por igual. Repitiendo a Filmus para redondear la compleja problemática. “La escuela fue ideada en el Siglo XIX para alumnos del S. XXI”. En otras palabras, para el caso argentino-cordobés, del Roca, la escuela no se encuentra al nivel de las exigencias que la desafían mostrando aún más su relación de desfasaje con la realidad.

Si los indicativos muestran que sus resultados no alcanzan a una masa crítica considerable como para justificar su crédito obtenido en tiempos pasados, comparte con ello una doble falencia. Su modelo educativo se mantiene en piloto automático, por inercia; autoentretenida tomando de vuelta prestadas palabras morinianas, obviando maneras de intervención para contribuir a su reversión y reinstalar su rol social, tal vez por desconocer la compleja realidad con la mirada simplista del conocimiento objetivo que excluye la mirada sensible y las condiciones del otro como sujeto.

PRIMERAS APROXIMACIONES

El o *La Roca*, aún no ha integrado a su currículum a las Nuevas Tecnologías de manera sistemática y sostenida con un plan afín para convalidar su rol de insertar favorablemente a sus alumnos en la sociedad a la que tienen que volver significativamente preparados para los nuevos desafíos. Tampoco ha transformado su currículum integrando la formación humanística con la técnica.

Además de los indicativos de desgranamiento y repitencia que ya son una constante institucional, tampoco ha logrado integrar al alumno como individuo cognoscente, persona, sujeto y ser social. Y este caso se puede con matices trasladar a otras no pocas instituciones educativas públicas. Es una tendencia cuya cara es el perfil del analfabeto funcional, aquel que transita la escuela sin desarrollar competencias elementales o ingresa y sale de ella rápidamente. Para ambos casos dominándolas parcialmente. Manejo inadecuado en lengua oral y aún mayor en comunicación escrita y operaciones de cálculo y por lo menos con ello, imposibilidad de constituirse en competencias abiertas para desarrollos en competencias ulteriores complejas.

Recuperemos lo expuesto hasta aquí. El desfase de los docentes en relación a las TICS, una deuda pendiente en relación a la generación Net que la supera cuantitativa y cualitativamente. El por qué de su incorporación para los desafíos de la Era Planetaria. El marco epistemológico que los atraviesa a ambos y los distancia en lugar de integrarlos, situación agravada con las condiciones sociales del alumnado en una escuela que no está preparada para ese rol pero que a la vez influye en desdibujarse en sí misma al desdibujar al sujeto que tiene delante tal cual es porque no lo reconoce y a buena parte la expulsa, desconociendo su función pública como institución o más bien arquetipada según la función de otrora como corolario de una mentalidad profesoral del viejo paradigma.

EL PROBLEMA DEL CONTEXTO HISTORICO

En un intento de avanzar, primeramente habría que plantearse. Qué le pasó a la escuela como sistema educativo en el sistema para no cambiar desde el S. XIX hasta ahora con dos reformas educativas a cuestas que enuncian la formación de un sujeto integral participativo con competencias polivalentes preparado para la vida y el trabajo, según enunciaban los marcos legislativos de ambas y la capacitación docente impartida.

Valdría la pregunta ¿Qué arquetipos? ¿Desde cuándo? ¿Cómo? En un intento personal de verificar la hipótesis como aglutinante condicionante que incide en el modelo.

Lo que ha sucedido es que mientras esta escuela técnica avanzaba en pos de su propia organización institucional los viejos arquetipos empezaban a disgregarse justamente en sus momentos fundacionales debido a los cambios que se generaron en el mundo a partir de la Primera Guerra y secundados por la Segunda conflagración.

Precisamente, Internet, surgió como potencial estrategia de comunicación en la era de la Guerra Fría. La guerra puntual de los conflictos periféricos en el mundo tras la descolonización de posguerras donde medían fuerzas hegemónicas el capitalismo y el bloque soviético.

Impensados fueron sus avances, pero hoy nos encuentra en un mundo interconectado que impacta sobre el proceder de la humanidad que la escuela no puede ni debe desconocer. Tanto más si se toma conciencia que mientras el mundo avanzaba, las instituciones argentinas y entre ellas la educación eran víctimas de inestabilidades políticas y cambios sociales que impidieron una correlación en el crecimiento educativo o al ritmo en como cambiaba la realidad planetaria, al menos para una gran masa crítica de argentinos.

Una realidad planetaria surgida con la expansión ultramarina de la modernidad que hacia principios del Siglo XIX con el auge y expansión del maquinismo contemporáneo inglés (maquinaria industrial a vapor, máquinas herramientas como la desmotadora de algodón norteamericana, ferrocarriles, barcos y prototipos de automóviles, avances en la comunicación entre otros), nos encontraba rezagados e inmersos en luchas internas por el control del poder económico y político y afrontando la ansias de independencia colonial americana con gran patriotismo e intelectualidad pero con charqui, tasajo, sebo y cueros, bueyes, mulas caballos y carretas.

Nuestra educación fue fruto de una primera organización como nación aspirando a ser como las naciones de progreso de entonces, en especial Inglaterra y Francia bajo la impronta positivista. Gustábase tomar el te *“Five O’Clock y vestir a la francesa*. Esto sucedió recién a

finés del siglo citado bajo el modelo positivista de la elite gobernante de la oligarquía de la “*Generación del 80*” que nos incorporó al mercado mundial como productores de materias primas exportables (carnes congeladas y cereales) gracias a la llegada de capitales y mano de obra inmigrante, *brazo del proyecto* como expresara Joaquín V. González en *La Gran Aldea* cuyos hijos se educaron en el modelo de “identidad nacional” homogeneizado (Ley 1420. Educación gratuita, laica, obligatoria con instrucción en primeras letras, cálculo elemental y culto a los próceres) de matriz lancasteriano. Y escuela secundaria enciclopedista.

Con el menor índice de analfabetismo de América; se hizo extensiva a una mayor parte del territorio nacional a partir de principios del siglo pasado (Ley Láinez, 1905), coincidiendo en parte con el acceso de sectores medios hijos de inmigrantes a los derechos cívicos del voto, (profesionales, empleados), reflejados en la obra de Florencio Sánchez, *M’hijo el Doctor* representados por el surgimiento de partidos políticos modernos y democráticos como el radicalismo con Hipólito Yrigoyen (1916-1930).

Osciló desde el 30 hasta la reapertura democrática en 1983 entre períodos constitucionales y gobiernos de Facto conocida como *Argentina Pendular* que al decir de Robert Potash “*Los civiles golpeaban las puertas de los cuarteles y gobernaban a caballo de los militares*” influenciando con cambios y contramarchas a la educación, repitiendo y desarmando el modelo, mientras surgía y avanzaba una incipiente industria nacional.

La Guerra Fría que con la invención de Internet revolucionó al mundo, nos encontró con una mejor ampliación educativa al mismo tiempo que las grandes masas accedían a la distribución de la riqueza con gobiernos populistas o de justicia social, según el enfoque que se adopte, encarnados en la figura de Juan Domingo Perón y su segunda esposa, Evita Duarte. Y aún pese al enfoque que se adopte, cierto es que la escuela de grandes masas fue variable de movilidad social y se mantuvo pese al endeudamiento financiero por los compromisos asumidos por los diferentes gobiernos, con cambios y recambios en sus planes y orientaciones pero sin transformaciones de fondo.

Es tema por lo menos de historiadores sociólogos, filósofos, politólogos, antropólogos, expertos en educación y psicopedagogos, geógrafos humanistas y demás una visión profunda de este período en relación a la educación aquí sesgada y acotada al extremo. Pero, en todo caso, la Argentina Pendular claudicó definitivamente con la vuelta a la democracia en 1983, dejando resultados nefastos para la historia en términos de violación a los Derechos Humanos, aumento de la pobreza tal que un quiebre social importante desestabilizaba a fines de los 80 a la sociedad argentina cercano al congreso pedagógico acaecido en 1984 a cien

años del primero de 1882, su industria casi desmantelada, su educación pública secundaria enciclopedista anquilosada, sin brindar posibilidades de equidad, para reencontrarnos en la última década del siglo con la reincorporación abrupta al mercado mundial, sin preparación previa en términos educativos.

La escuela ya se encontró en universos desreglados sin saber cómo responder para ventaja de la oferta de gestión privada que ganaba titularidad en el sentido de ofrecer aparentemente propuestas más sólidas.

El mundo había cambiado, terminado la Guerra Fría al caer el Muro de Berlín e Internet ya no era una quimera. Pero como suele decirse por ahí, Internet llegó para quedarse. Y no sólo no se fue y está sino que puede ayudar a habitar la escuela en nuevos universos simbólicos sobre nuevas maneras de vivir, pensar, hacer, ser, conocer, compartir.

EL PROBLEMA DEL PROBLEMA Y ALGUNAS PISTAS

La escuela continúa, aún a pesar de los avatares y vive una oportunidad histórica, reimplantarse a sí misma y encontrar donde anclar, en y con la sociedad en su conjunto en los roles que la vida, y la era planetaria le exigen so pena de volver a quedar ambas mutuamente desfasadas. La escuela puede ayudar a encontrar horizontes en *universos desreglados*, si es que toma conciencia de su perfil.

La Roca, en particular es una de las más instituciones sobrevivientes como una vieja re-taguardia atrincherada y adormecida en sus laureles de tiempos idos mientras el horizonte es surcado por misiles, ondas espaciales y redes inalámbricas, que a su interior agalpona sus cohortes de vanguardia, jóvenes libres pero débiles y lábiles que pronto abandonan la gran empresa de construirse sin referentes que los acompañen a descubrir y conducirse responsablemente por nuevos caminos estratégicos en épocas que urge recorrer infinitos derroteros pacíficos y alentadores en lugar de guerras internas que hoy nos encuentran a la vuelta de la esquina con sevillanas y balas a unos meses del bicentenario nacional de Mayo de 1810. Basta leer los diarios para reconocer y ampliar las situaciones de violencia social de jóvenes en las calles que delinquen compartiendo su tiempo entre aquellas y la escuela (Tiramonte, G. FLACSO).

“Con muletas o sin ellas, el niño escolarizado al menos tiene una oportunidad”⁹

⁹ Para ver la frase en su contexto, ir al comentario completo publicado en Padre, madre, tutor o encargado. Diario Clarín. http://weblogs.clarin.com/educacion/archives/2009/05/penelope_y_las_nuevas_tecnologias_1.html

Las condiciones de nuestros alumnos son las del alumno real no ideal con carencias, que necesitan ser reconocidas compasivamente como el rostro de una educación humanizada para encarar un proyecto de vida personal y de inserción social.

Las NTICS pueden ser sólo complemento a la puerta de entrada a una segunda oportunidad de vida. Pero ¿Si no, por que no comprar muñecos en una juguetería y aplicarnos a enseñarles destrezas y habilidades según nuestras competencias convencionales?

La escuela donde está puede y debe mirarse consigo misma y encarar proyectos superadores y alternativos que no incluyan el *agalponamiento*. Las NTICS abrir un mundo de asombros y apegos a nuevos horizontes y sueños. Para vanguardias en expansión de visión personal, local y planetaria con promesas de futuro como Cristóforus Columbus y Leonardos Da Vinci buceando en la paleta y los mares de la interconexión del descubrimiento y la creación. Educar para los desafíos en los desafíos con los que se encuentra.

Implicarse y aplicarse en una verdadera transformación desde nuevas perspectivas que como expresara públicamente hace unos meses nuestro exministro de Educación Nacional, Juan Carlos Tedesco: En relación con la escuela secundaria *“su misión fundamental es la orientación y que debe propiciar experiencias de aprendizaje que le permitan al alumno conocerse a sí mismo y al mundo social y cultural que lo rodea”*. (SADOP, publicación de Entrevista de Educared)¹⁰.

LA ESENCIA DE LA TRANSFORMACIÓN DEL PROBLEMA

Pero la educación como dispositivo social no cambia por si sola. Cambia porque reflexionan sus protagonistas. En palabras morinianas *“Para cambiar a la educación hay que cambiar las mentes para cambiar las mentes hay que cambiar la educación”* (En la Cabeza bien puesta, 1999).

Pero el hombre es también *“la medida de todas las cosas”* en palabras del sofista griego Protágoras. Cada cual es el lugar a la medida de cada cual. Acaso ¿Protágoras ya planteaba la visión del respeto por la diversidad?

Las implicancias y desafíos del mundo no podrán ser abordados sino con un individuo compenetrado de sus circunstancias, papel vital que le tocará vivir, como persona como ciudadano de su país y del mundo, es decir, la diversidad en la unidad. Volviendo a E. Morin,

¹⁰ Para ampliar este artículo consultar la URL de SADOP. <http://educacionsadop.blogspot.com/2009/11/entrevista-juan-carlos-tedesco-director.html> También disponible en Educared, Argentina.

la persona y su destino individual participante del destino local, regional y mundial, “**porque las partes hacen al todo como el todo a las partes**”

Una visión hologramática autoecoorganizable pues el hombre es un ser complejo, auto-poietico, una estructura que responde dinámicamente según sus posibilidades interactuando con el entorno, la humanidad misma. Y su identidad es un constructo social y cultural. El hombre se hace humanidad como homo sapiens.

La humanidad está inserta en el planeta tierra. Si desde lo local no se reflexiona que se comparte un destino común, -comentaba al principio-; corremos el riesgo de perecer. **Lo que no se regenera degenera expresa** E. Morin. Ciertamente, la humanidad encierra esta diatriba o su posible transformación. Cada cual colaborando en la participación de un encuentro dialógico universal para el bien común porque como seres autopoieticos complejos superiores tenemos el privilegio del don de la palabra para comunicarnos y de la reflexión comprensiva para entendernos y comprendernos. Y esto involucra a docentes y alumnos en una comunidad o quedar en la prehistoria humana en palabras morinianas.

¿Cómo podría ser la transformación en el marco de las NTICS? Focalizando los siguientes aspectos centrales:

LA ALTERNATIVA PEDAGOGICA DEL PROBLEMA

Metacognición: reflexión sobre los propios procesos de conocer, aprender y desconocer o ignorar, cómo se producen y regulan, cómo se aplican y mejoran, para qué y por qué. Como reconstrucción evaluativa de los mismos procesos de aprendizaje (Latín Educa, 2004).

Aula mente social: espacio de exploración cognoscitiva, participativa y dinámica abierto a la comprensión sensible de la realidad metacompleja para aprender a analizar y resolver metametodológicamente con la concurrencia interdisciplinar y transdisciplinar, interacción colaborativa de la investigación en equipo en redes heterárquicas, intercambio intersubjetivo favoreciendo la interdidacticidad del aprendizaje mutuo, el desarrollo del pensamiento risomático, crear e innovar co-constructivamente.

Educación personalizada; desarrollo integral del individuo. En palabras de García Hoz, **estilo de aprendizaje** como interacción entre aprehendiente protagonista y docente guía, diferenciada de educación individualista, (el rol solidario es una de los mayores desafíos que necesita la sociedad actual desgajada por el rol solitario de la desvinculación y la falta de

compromiso posmoderno.), en su competencia estratégica de acompañar en el desarrollo de preferencias y cualidades del educando.

Proyecto personal desarrollo de las preferencias e inclinaciones del sujeto **con contenidos significativos** para resolver aquellas situaciones sobre las que se pueda actuar, en palabras de Carlos Delgado, **con capacidad e ingenio para tomar decisiones**.

Afrontar la vida no es saber mucho sino tener la cabeza bien puesta para hacerle frente, comprender lo valioso de conocer y sentir entusiasmo por acceder al conocimiento, más aún si éste se relaciona con su subjetividad como individualidad única e irrepetible.

Competencias básicas: Aquellas que habilitan a la persona a desenvolverse más allá del tiempo ante los desafíos de la vida en lo particular de la unidad mundial. Idoneidad y desempeño acorde. En palabras textuales de Cecilia Braslavsky en la **“posibilidad de dar una explicación a su propia vida y al mundo; la autoestima y la estima por los otros; la posibilidad de plantearse un proyecto; la posesión de las capacidades para llevarlo a cabo, y estrategias para vincularse sanamente con los demás”**.

UN PUNTO DE INFLEXIÓN EN EL PROBLEMA

Llegamos casi al final. *¿Quién educará a los educadores?* Planteo Moriniano.

Si la educación es el talón de Aquiles de la transformación humana y social. Los educadores somos parte de su pivote fundamental.

Las reformas no han logrado desanclar nuestra mentalidad profesoral inicial. No obstante haber avanzado en muchos aspectos, la esencia de la escuela sigue sin apuntalarse. Traduciendo a Edgar Morin, las superan las urgencias. Basta ver el aspecto deteriorado de las escuelas en tiempos actuales para tener un flash de conjunto aunque impreciso.

La utopía de la educación que emergiera desde los griegos en nuestra cultura, sigue siendo una utopía. Como Sísifo avanza y retrocede empujando una pesada roca. Pero como todo movimiento de roce, deja huellas. Aunque no se vislumbren en la superficie inmediata como los Quartz, ni rinda frutos al instante. La Educación no es una secuencia **ready made** (Morin, E.). estilo Andy Warhol de la cultura pop posmoderna. De última podría plantearse cómo enriquecerlos si en términos estéticos pueden ser relacionados con el sentido ético del hombre sin que pierdan identidad. Es una reflexión personal.

CONSIDERACIONES FINALES

Las NTICS nos impactan y nos deberían involucrar como docentes. Antes de involucrar a los alumnos involucrarnos nosotros para darles sentido pedagógico sin necesidad de hacerlo en solitario. Podemos abordar su implementación didáctico-pedagógica acercándonos a nuestros alumnos, los expertos Net y trabajar colaborativamente en un aprendizaje mutuo.

El cometido de las reflexiones previas tenía un fin último. Como empezar con las **NTICS** como soporte para poder ingresar en la *sociedad-mundo* del conocimiento, desde lo local y lo particular de la escuela, revitalizando su rol esencial. En este caso, la escuela técnica Presidente Roca, *la Roca de los chicos*. Metafóricamente una roca que los prepare con fortaleza sin rigideces para el futuro. Cambiando a la escuela dejando entrar la realidad en ella en lugar de expulsarla. Si esto es así, el primer paso es trabajar entre todos para saber cómo estamos y poder dilucidar para donde vamos. Orientarnos para orientar. Las reformas no nos han reformado porque la transformación es interior. Interior al hombre e interior a las instituciones que son las que las hacen, caso contrario son entes abstractos sin significado, tal como han quedado atravesadas por el paradigma cartesiano. También es una elucubración personal.

Como seres *autopoiéticos* (Maturana y Varela), nos relacionamos e interactuamos con el entorno. Hologramáticamente según Morin. Ida y vuelta recursivo *autoecoorganizable*. No se pueden soslayar los complejos factores que se involucran en el proceso educativo. Hay que *reunir lo desunido*. Lo social, lo político, como que la educación es un acto político y ético, lo biológico, lo cultural, lo antropológico, lo económico, lo cognitivo, lo geográfico, etnográfico, lo histórico y en el caso de nuestra escuela lo tecnológico según su perfil de formación integrando escuela atravesándola por un concepto directriz, orientar.

Este trabajo se complementa con una segunda instancia. La puesta en marcha de un análisis cualitativo y cuantitativo sobre el nivel de apropiación técnica de los docentes para que se enfoque en cómo diseñar un trayecto colaborativo entre pares para articular un aprendizaje que medie sobre la situación compleja de su propio contexto. Tarea inacabada, sólo un punta pie inicial, en un esfuerzo de ponernos a tono con la realidad fieles a lo que luego podremos replicar con autenticidad y flexibilidad en nuestros alumnos e involucrar a los núcleos familiares.

Habrà que aprender a pilotear en el maremàgnum de varios vientos, aprendiendo a timonear buscando consensos para avanzar equilibradamente y no perder el objetivo pese a los infinitos derroteros que a recorrer para sostenerlo con flexibilidad en el tiempo, haciendo camino al andar (Machado, citado en la Obra Moriniana).

BIBLIOGRAFÍA

- Aguerrondo, I., *Conocimiento complejo y competencias educativas*, UNESCO, 2008.
- Braslavsky, Cecilia, *Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI*, Documento básico. México, Santillana, 2004
- Burón, J., *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*, Bilbao, Ediciones Mensajero, 2002.
- Delgado, C. *Principios de metacognición*. Hermosillo, Material del Diplomado Transformación Educativa Una Formación a los Saberes Globales y Fundamentales de la Docencia, 2009.
- Delgado, Carlos, “La educación en el mundo en desarrollo como palanca”, en *Homenaje al amigo, Edgar Morin 85 años*, Hermosillo, Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, 2007.
- Delgado, Carlos, *La complejidad como desafío*, Hermosillo, Material del Diplomado Transformación Educativa Una Formación a los Saberes Globales y Fundamentales de la Docencia, 2009.
- Duschatzky, Silvia y otros, *Pensar en la intemperie*, Argentina, Flacso, 2009.
- Filmus, D., “Carta del ministro”, en *Tecnologías de la información y la comunicación en la escuela: trazos, claves y oportunidades para su integración pedagógica*, Buenos Aires, Presidencia de la nación, 2007.
- González Velasco, Juan Miguel, *El aula-mente-social como constructo didáctico complejo. La metacognición bajo el enfoque de la complejidad*. Recuperado en mayo 2009, <http://www.pensamientoComplejo.com.ar/docs/files/GONZ%C1LEZ%20VELASCO%20JUAN%20MIGUEL,%20El%20Aula%20Mente%20Social%20como%20constructo%20de%20Aprendizaje%20Did%C1ctico.pdf>
- Khvilon, E. (coord.) y otros, *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente. Guía de planificación*. UNESCO, 2004.
- Larrosa, J., *Pedagogía profana*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 2000.
- Litwin, Edith, *Entrevista por Educared*, en Educared en línea, http://www.Educared.Org.Ar/biblioteca/dialogos/entrevistas/entrevista_edithlitwin.Asp
- López Néstor y Sourreulle, Florencia y colaboradores, *Atlas de las desigualdades educativas en América Latina*, SITEAL UNESCO. Disponible en <http://atlas.siteal.org/>
- Malinowski, Nicolás, *Perspectiva histórico-comparativa: planteamiento cronológico de la reflexión paradigmática*, Hermosillo, 2009. Material del Diplomado Transformación Educativa Una Formación a los Saberes Globales y Fundamentales de la Docencia.
- Morin, Edgar, “El Pensamiento Ecologizado”, *Gazeta de Antropología*, N° 12, Texto 12-01, 1996.
- Morin, Edgar, *El Método. Ética*, tomo 6, Madrid, Cátedra, 2006.
- Morin, Edgar, *Ética y globalización*, Biblioteca digital de la iniciativa interamericana de capital social, ética y desarrollo - www.ladb.Org/etica
- Morin, Edgar, *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona, Gedisa, 1990.
- Morin, Edgar, *La cabeza bien puesta*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1999.
- Morin, Edgar, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Hermosillo, Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, 2004.
- Najmanovich, Denise, *Desamurallar la educación. Hacia nuevos paisajes educativos*, www.dimensioneducativa.org.co/apc-aa.../Desamurallar_la_Educacion.pdf
- Navarro, R. y Alberdi, M. C., *Tecnología educativa*, “Educación en línea: nuevos modelos de la relación

- docente – alumno en la educación a distancia” en Primer Congreso Virtual Latinoamericano de Educación a Distancia LATÍNEDUCA 2004, línea temática 3.
- Nicolescu, Basarab, *La transdisciplinariedad. Manifiesto*, Hermosillo, Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, 2009.
- Ortega Ruiz, Pedro, *La educación moral como pedagogía de la alteridad*. Pdf. Pedro Ortega Ruiz, Diplomatura en valores, OEI, 2008.
- Potash, R., *El ejército y la política en la Argentina*, Buenos Aires, Sudamericana, 1980.
- Pupo Pupo, R., *El ensayo como búsqueda y creación*, Hermosillo, 2009. Material del Diplomado Transformación Educativa Una Formación a los Saberes Globales y Fundamentales de la Docencia.
- Pupo Pupo, R., *Ensayo, metáfora y verdad*. Hermosillo, 2009. Material del Diplomado Transformación Educativa Una Formación a los Saberes Globales y Fundamentales de la Docencia.
- Ruiz, A. B., “Humberto Maturana y su contribución a las ciencias de la complejidad”, en *Metapolítica*, vol. 2, Núm. 8, 1998, 691-705.
- Texeira, N. S., *Usos y prácticas de los docentes con relación a las NTICs*, Monografía final/ciencias de la educación/umsa, 2008. Disponible en http://www.google.com.mx/url?sa=t&source=web&cd=3&ved=0CCMQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.pensamientocomplejo.com.ar%2Fdocs%2Ffiles%2FTEIXEIRA%2C%2520Neucilene%2C%2520Monogr%25E1fico.rtf&ei=qe6MTJfNCYq-sQPE3qnUBA&usq=AFQjCNHfa1gXb6h_Q51jISzethHcjV42_Q&sig2=PhtsnTJB_RSo3ZiySFZCmw
- Tiramonti, G., *La educación en un mundo desorganizado*, Buenos Aires, Flacso, materiales, 2009.

RETEJIENDO VÍNCULOS ENTRE TEOLOGÍA Y COMPLEJIDAD

LUCAS CERVINO

Bolivia

“No hay en la Tierra una sola página, una sola palabra, que sea sencilla, ya que todas postulan el universo, cuyo más notorio atributo es la complejidad.”

Jorge Luis Borges

Universo, complejo entramado de lo existente que de forma continua y simultánea se manifiesta como “orden/desorden/interacción/organización.”¹ Constante ebullición de vida cósmica, divina y humana; gestación desenfadada de nuevas formas de vida, nuevos vínculos y relaciones. “A primera vista la complejidad es un tejido (*complexus*): lo que está tejido en conjunto de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados.”² Tejido vital en el cual se entrelaza el sentido de vida, aquello que cada mañana nos impulsa, con más o menos fuerza, a seguir viviendo. Ese sentido que a veces irrumpe con sorpresa, y otras veces es encontrado luego de largas búsquedas. Acercarse a la complejidad es recordar que la realidad misma, y en ella el sentido vital, es cambiante y dinámico, por ello todo pensamiento habrá de reconocerse parcial y atento a no mutilar la vida, esa vida real.

LA COMPLEJIDAD SIEMPRE ESTUVO ALLÍ Y ES AQUÍ

La complejidad está allí y aquí, es más, siempre estuvo allí y es aquí: inexplicable y siempre viva “paradoja de lo uno y lo múltiple.”³ Por tanto la complejidad no es nada nuevo, lo nuevo es el desafío urgente de asumir el riesgo de repensarla y reflexionarla, recuperando desde las ciencias y en ella la teología, una mirada atenta y comprometida. Porque:

¹ “Tetragrama orden/desorden/interacción/organización. Este tetragrama no puede ser comprimido. (...) Hay que mezclar y combinar esos principios.” (150)

² MORIN E. *Introducción al pensamiento complejo*, Gedisa, Barcelona, 2004, 32.

³ *Ibidem*.

“al mirar con más atención, (reconocemos que) la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Es así que la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de la inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre...”⁴

Reflexionar sobre la complejidad no es pensar algo lejano, abstracto y extraño: somos complejidad. Por eso nuestra historia humana ha de ser releída desde el constante desafío de gestionar, mejor aún gestar, la complejidad biológica, cósmica y humana. Más aún, “hace falta ver la complejidad allí donde ella parecer estar, por lo general, ausente, como, por ejemplo, en la vida cotidiana.” Y no ha sido la ciencia la que ha sabido observarla en lo cotidiano, sino que “la complejidad en ese dominio ha sido percibida y descrita por la novela del siglo XIX y comienzos del XX.”⁵

Entonces, pensar complejamente es reconciliarnos con “la verdadera racionalidad (que) reconoce a la irracionalidad y dialoga con lo irracionable.” Y esto, porque, como afirma Morin, “la verdadera racionalidad es profundamente tolerante con los misterios”⁶ y porque no decirlo con el Misterio.

Por tanto, si consideramos la teología como una palabra sobre y del Misterio de Dios, ésta está vinculada con la complejidad. ¿Pero este vínculo se mantiene vivo en la teología actual?, ¿la reflexión teológica actual parte del reconocimiento de lo intrincable y enredado de la historia donde actúa Dios; asume lo incertidumbre al hablar sobre el indecible Misterio?

LATENTE COMPLEJIDAD EN LA RELACIÓN DIOS-SER HUMANO

Muchos son los caminos que pueden abrirse para relacionar la complejidad con la teología. Inevitablemente hemos de tomar uno. Considero que, desde una perspectiva judeocristiana, las mismas alianzas entre Dios y el ser humano son un tejido del complejo entramado universal. Ya el inicio de la Sagrada Escritura vislumbra los principios de orden/desorden/interacción/organización:

“En el principio... la tierra era caos y confusión y oscuridad por encima del abismo, y un viento de Dios aleteaba por encima de las aguas. Y dijo Dios: ‘Haya luz’, y hubo luz.
(...) Vio Dios cuanto había hecho, y todo estaba muy bien.”⁷

⁴ Ibidem.

⁵ Morin E. (2004). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa, Barcelona, 87.

⁶ Ídem, 162.

⁷ Gn 1,1-3;31

Con esta referencia no estoy asociando la complejidad al caos pero si al inicial desorden que por acción de Dios se vuelve orden: la interacción entre seres vivos adquiere armonía y organización. Todo tiene su lugar y sentido. Pero esta interacción también genera desorden: el egoísmo del ser humano (cf. Gn 3), o desde una la óptica de la complejidad podríamos decir el impulso del ser humano por generar orden desde si mismo, rompe el orden inicial, exigiendo una nueva reorganización. El relato nos revela que desde los albores, la historia cósmica y humana es un continuo espiral entre orden-desorden-interacción y organización. Desde la visión judeo-cristiana la relación entre Dios y el ser humano será una constante tensión dentro de esta dinámica.

Por eso la complejidad se manifiesta también en otros relatos bíblicos. Asumiendo que “el corazón de la complejidad es la imposibilidad tanto de homogeneizar como de reducir, es la cuestión de la *unitas multiplex*”⁸, podemos acercarnos al relato de la torre de Babel y la reacción de Dios frente a esa obra:

“Bajo Yahvé a ver la ciudad y la torre que habían edificado los humanos, y pensó Yahvé: ‘todos son un solo pueblo con un mismo lenguaje, y éste es el comienzo de su obra. Ahora nada de cuanto se propongan les será imposible. Bajemos, pues, y, una vez allí, confundamos su lenguaje, de modo que no se entiendan entre sí.’”⁹

Esta reacción de Dios generalmente ha sido vista como una intervención divina ante el orgullo humano. Pero desde la complejidad podríamos ver este relato como un rechazo divino a todo pensamiento simplificador que anule la *unitas multiplex*: la complejidad de lenguas, pueblos, vidas, etc. Y decimos esto porque “el pensamiento simplificante es incapaz de concebir la conjunción de lo uno y lo múltiple (*unitas multiplex*). O unifica abstractamente anulando la diversidad o, por el contrario yuxtapone la diversidad sin concebir la unidad.”¹⁰

Entonces la torre de Babel representa la constante y siempre latente tentación humana de unificar anulando la diversidad: actitud imperial, sueños de omnipotencia, control y poder sobre los demás, expresión fálica del paradigma patriarcal. En contrapeso a Babel, en nuestra tradición cristiana, tenemos Pentecostés: efusión del espíritu, o mejor dicho la *ruah* (femenino aliento vital), donde se da yuxtaposición de diversidad pero en unidad: *unitas multiplex*:

⁸ Morin E. (2004). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa, Barcelona, 149.

⁹ Gn 11, 4-8

¹⁰ Morin E. (2004). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa, Barcelona, 30.

“De repente vino del cielo un ruido como el de una ráfaga de viento impetuoso, que llenó toda la casa en la que se encontraba. (...) Al producirse aquel ruido la gente se congregó y se llenó de estupor, porque cada uno les oía hablar en su propia lengua. Estupefactos y admirados decían: ‘¿Es que no son galileos todos estos que están hablando?... Todos estaban estupefactos y perplejos y se decían unos a otros: ‘¿Qué significa esto?’ Otros, en cambio, decían riéndose: ‘Están llenos de mostos!’”¹¹

Como en Pentecostés, también hoy ante el paradigma de la complejidad, la teología, o mejor dicho los teólogos y teólogas, reaccionan de manera distinta. Algunas y algunos, estupefactos y admirados por esa “ráfaga de viento impetuoso”, se interrogan: “¿Qué significa esto?” ¿Cómo la complejidad puede desafiarnos a repensar a Dios, esa misteriosa uni-trinidad divina? Pero otros y otras en cambio se ríen, y en lugar de dejarse interrogar, se justifican diciendo que aquellos están borrachos: embriagados por la novedad, encandilados por falsedades.

SUPERANDO LA CEGUERA TEOLÓGICA

Lo dicho hasta aquí nos invita a repensar la teología. Repensar el actuar de Dios en nuestras vidas, así como los apóstoles luego de Pentecostés fueron capaces de repensar su vida con Jesús. ¿No será que el pensamiento complejo es una invitación a que la teología deje de pretender ser esa teoría explicadora del todo? Ante esa teología como sistema cerrado y autorreferencial,

“avistamos un momento en el que difícilmente se puede pensar en una teología explicativa y aquietadora. Viviremos más un cierto ‘final de la teología’ como teoría explicadora. Más que las explicaciones será importante, como nos recuerdan K. Barth y K. Rahner, la experiencia humana primordial o radical. Es decir, tendremos que afrontar una fe pobre en expresiones conceptuales; una fe desnuda de los ropajes filosóficos-teológicos.”¹²

El desafío de la teología es sumergirnos nuevamente, como ya aconteció en otros momentos del historia de los últimos XX siglos, desde una reflexión experiencial y provisoria, en el complejo entramado de la vida humana y cósmica. No ser ciega ante este *kairos* epocal que irrumpe la historia. Esto para que la fe se desnude y pueda manifestarse tal cual es: algo vital

¹¹ Hec 2,6-7;12-13

¹² Mardones, J.M. (2000). *En el umbral del mañana. El cristianismo del futuro*. PPC, Madrid, 87.

e inquietante, revolucionario y revelador que nos coloca improvisos de seguridad en medio del orden-desorden de la realidad para regenerar la interacción y organización.

A su vez, una teología que retorne el *archè* de la fe podrá ayudar a superar la ceguera, en este caso de la ciencia: tanto natural como social si es que aún es válida esa distinción. La ciencia podrá superar su ceguera por el simple hecho que esa palabra-suspiro de Dios, que es la teología, permite abrir las ciencias hacia esa dimensión que muchas veces queda mutilada en el pensamiento científico: lo divino. Entonces se da una tensión dialógica entre teología y ciencias naturales-humanas. Se necesitan y exigen mutuamente si es que desean aportar a un pensamiento que no mutile lo humano, la vida. Ya la historia está plagada de pensamientos mutilantes que han causado grandes sufrimientos, no sólo humanos sino cósmicos y porque no decirlo divinos. Basta mirar hacia el siglo XX, pero también en nuestro inicio de siglo siguen latente pensamientos totalizadores, excluyentes y seguros poseedores de la verdad.

Clave constante, si es que deseamos retejer el vínculo entre teología y complejidad, será recordar que “la aspiración a la totalidad es una aspiración a la verdad y que el reconocimiento de la imposibilidad de la totalidad es una verdad muy importante.”¹³ Por tanto la verdad es un camino de búsqueda que se recorre continuamente entrelazando con otros caminos, otras ciencias, saberes y sabidurías milenarias, para volver al propio camino (en nuestro caso la teología). Volver que es regresar para volver a partir: continuo nomadismo intelectual que asume a cabalidad no el relativismo, sino la radical relacionalidad de la realidad humana, cósmica y divina.

Desde esta actitud fundante las personas de ciencia, y por tanto los teólogos y teólogas, podrán dejar su ceguera y ser capaces de ver y verse en la realidad. Entonces sí, la teología será un suspiro de Dios que ofrece sentido de vida porque brota desde el entramado complejo de la vida.

IR ENTRETEJIENDO VERDADES BIODEGRADABLES

Lo que venimos expresando hasta aquí nos conduce a una sugerente expresión de E. Morin sobre la verdad vista desde la óptica del pensamiento complejo:

“la concepción compleja que tratamos de elaborar llama a y aporta los medios para la autocrítica. Llama en un desarrollo natural a la revisión epistemológica; conlleva verdades biodegradables, es decir, mortales, es decir, vivientes.”¹⁴

¹³ Morin E. (2004). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa, Barcelona, 137.

¹⁴ Ídem, 75.

Hacer propio el pensamiento complejo es asumir “verdades biodegradables, mortales, vivientes”. Las verdades nacen y mueren porque son parte de un proceso histórico y contextual, pero al nacer y morir mantienen algo de su anterior razón de ser: son biodegradables. Mueren para dar vida a algo nuevo que las contiene y mantiene, son verdades nuevas pero antiguas. Verdades vivientes porque es una tradición que se trasmite de generación en generación, como anhelos vitales por acercarse a lo inexplicable del Misterio.

¿Cuáles serán estas verdades biodegradables, mortales y vivientes de la teología? Un Dios pleno de amorosa interrelación divina, cósmica y humana que aún no tiene reflejo en la praxis de fe y por ende se mantiene desconocido... Tal vez, para reconocer estas verdades vivientes y ser capaces de hablar de ellas concientes de su biodegradabilidad, se vuelve urgente asumir una autocrítica de la teología misma como ciencia autorreferencial. Desafío a aprender a dialogar, dejarse interpelar, cuestionar y provocar por las demás ciencias y sabidurías humanas.

Reconocer que las verdades mueren y nacen es desarrollar una transdisciplinariedad autocrítica que purifique esas bibliotecas y bibliotecas de papel impreso que poco transmiten de la vida y desde la vida. Especialización por la especialización en busca de lo simple que muta en complejo y por tanto siempre se escapa a toda objetivación plena.

Nómadas transdisciplinarios abriendo camino, construyendo puentes e hilando tejidos entre las ciencias; rumiando verdades de unas y otras ciencias para alimentarse de sus proteínas y carbohidratos vitales, para aventurarse por caminos científicos desconocidos para unos y retornar ha hacer camino. Nomadismo existencial en pos del encuentro cara a cara con lo indecible. Porque “la idea misma de complejidad lleva en sí la imposibilidad de unificar, la imposibilidad del logro, una parte de incertidumbre, una parte de indecidibilidad y el reconocimiento del encuentro cara a cara, final, con lo indecible.”¹⁵

ABRIENDO LOS TEMPLOS A LA MIGRACIÓN DE CONCEPTOS

Desde este nomadismo transdisciplinar de intelectuales y pensadores, la teología y cada ciencia, tendrá la capacidad de intercambiar y favorecer la migración de los conceptos y sus verdades. Interfecundación científica que recobra con vitalidad que “la historia de las ciencias está hecha de migración de conceptos, es decir, literalmente de metáforas.” Migración de conceptos que recuerdan que “los conceptos nos permiten pensar, pero que también son capaces

¹⁵ Ídem, 137.

de impedirnoslo cuando lo conceptualizable termina siendo muchas veces lo único pensable.”¹⁶

Esta migración es la que rejuvenece y revitaliza el pensamiento, que lo reorienta cuando se pierde en la elucubración abstracta y estéril. Transdisciplinariedad es tomar conciencia que

“los conceptos viajan y más vale que viajen sabiendo que viajan. Más vale que no viajen clandestinamente. ¡Es bueno también que viajen sin ser detectados por los aduaneros! De hecho, la circulación clandestina de conceptos, ha, asimismo, permitido a las disciplinas des-asfixiarse, destrabarse. La ciencia estaría totalmente trabada si los conceptos no migraran clandestinamente.”¹⁷

Nomadismo transdisciplinar, ir rompiendo adunas y controles, muros y barreras entre las ciencias y saberes, entre estos y las sabidurías milenarias; ofrecer respiración boca a boca a las ciencias que están muriendo de asfixia en su autorreferencia.

En el caso de la teología es abrir los templos, sus facultades y universidades, pero también sus editoriales y magisterios no sólo a otros lenguajes, sino a las demás ciencias (más allá de la filosofía, historia, antropología y sociología) y sabidurías milenarias de esas culturas que antes fueron tildadas de supersticiosas y salvajes.

En definitiva, promover la migración de conceptos es afirmar que el “paradigma de complejidad provendrá del conjunto de nuevos conceptos, de nuevas visiones, de nuevos descubrimientos y de nuevas reflexiones que van a conectarse y reunirse.” Y para esto, en el caso de la teología, hemos de comenzar a utilizar sus “principios de distinción, conjunción e implicación.”¹⁸ No sólo para que la teología sea expresión del pensamiento complejo, sino también y fundamentalmente para que el pensamiento complejo se enriquezca con el aporte teológico, con ese suspiro de Dios que ofrece un sentido de vida.

A MODO DE CONCLUSIÓN: RETOMANDO PARA REPARTIR

Iniciamos nuestro recorrido acercándonos a la complejidad y expresando su relación con la teología vislumbrando cómo ese vínculo entre ambas hoy exige ser retejido. Alguno/a aún se preguntará ¿para qué ese vínculo? Espontáneamente, pero no por eso superficialmente,

¹⁶ Ídem, 160.

¹⁷ Ídem, 161.

¹⁸ Ídem, 110.

me brota... para que la teología vuelva a ser lo que fue: una palabra-suspiro sobre Dios que surge desde la profunda escucha de la palabra-suspiro de Dios:

“La teología (palabra ya utilizada por Platon) es el *logos* sobre Dios (genitivo objetivo) y el *logos* de Dios (genitivo subjetivo). El genitivo objetivo, decir cosas sobre Dios pensando que el concepto toca al objeto (Dios), es una blasfemia, ya que hacemos de Dios un objeto de pensamiento. Gregorio de Nyssa decía que la peor de las idolatrías es convertir a Dios en concepto. (...) Caer en esta trampa es perderlo todo. Es perder toda la teología. Ya decía san Pablo que la fe surge del escuchar -y sólo se escucha la palabra de un hablante-. Este escuchar es una experiencia. La teología se funda en la experiencia de la fe, como ya decía la teología más tradicional.”¹⁹

Cabe preguntarse ahora ¿cómo entretrejer el vínculo entre teología y complejidad? Antes que nada asumiendo cabalmente que “la palabra de Dios (teología) no está encadenada” (2Tim 2,9). Tal vez, desde la complejidad podemos vislumbrar que desencadenar la teología actual para por asumir que muchas o todas sus verdades son biodegradables y vivientes y por tanto siempre parciales; que su libertad para por recibir conceptos de otras ciencias y ofrecer sus conceptos a otras ciencias; que perderá su ceguera según su capacidad de reaprender la mística escucha de la palabra de Dios. Y recordemos *cuyo más notorio atributo es la complejidad*.

¹⁹ R. PANIKKAR, “*Muerte y resurrección de la teología*”. <http://www.servicioskoinonia.org/relat/367.htm> Revisado en junio 2010.

COMPLEJIDAD, TRANSDISCIPLINARIDAD Y METACOGNICIÓN: REFLEXIONES SOBRE LA EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA

SÉRGIO LUÍS BOEIRA

Brasil

Doctor en Ciencias Humanas (Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 2000

Profesor en la Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI)

Este artículo tiene por objetivo reflejar sobre la educación contemporánea a partir de tres nociones centrales – complejidad, transdisciplinaridad y metacognición –, se enfatizando las contribuciones de Edgar Morin, Basarab Nicolescu y Javier Burón. Dos cuestiones son centrales en el ensayo: a) Como la transdisciplinariedad y la metacognición se articulan y se sitúan en el enfrentamiento epistemológico entre el Gran Paradigma del Occidente (GPO) y el Pensamiento Complejo? b) Cuáles son las implicaciones de este enfrentamiento y de esta articulación en el contexto de la

crisis civilizatória? El destaque dado a los autores mencionados se justifica por la amplitud y profundidad de sus contribuciones, bien como por la necesidad de limitar la extensión del ensayo. Se trata, sobre todo, de un intento de introducir en pocas páginas algunas reflexiones sobre una educación innovadora en el siglo XXI. Una de las conclusiones es la de que la transdisciplinariedad y la metacognición amplían y profundizan la confrontación epistemológico a favor de pensamiento complejo, con una educación de novo tipo e con el enfrentamiento de la crisis civilizatória.

INTRODUCCIÓN: CRISIS CIVILIZATORIA

En este ensayo, se pretende relacionar los conceptos de transdisciplinariedad y metacognición con el abordaje del pensamiento complejo, se considerando el contexto de la crisis civilizatória. En la principal obra de Morin – *La Méthode* – no hay ningún destaque para la noción de transdisciplinariedad, en ningún de los seis volúmenes. El prefijo *trans* es destacado sólo en el título “auto-trans-meta-sociología”, en el volumen 4. Además, aunque aparezca en este caso lo prefijo *meta*, el término metacognición no es utilizado por el autor en su obra principal. Morin opta por destacar principios o fundamentos, dimensiones, lógicas o esferas,

a partir de diversos prefijos y conceptos, llegando al macroconcepto (o paradigma) auto-(geno-heno-ego)-eco-re-organización en el volumen 1.

El autor trata de términos como transdisciplinaridad y interdisciplinaridad con algún destaque en un capítulo en sociedad con Massimo Piattelli-Palmarini (*Unidad del hombre como fundamento y aproximación interdisciplinaria*), en una obra colectiva (Apostel *et al*, 1982), en el libro *Ciencia con consciencia* (Morin, 1998), en el tópico intitulado “La antigua y la nueva transdisciplinariedad”, en el libro *La cabeza bien-hecha*, (Morin, 2000b) en que hay un anexo intitulado “Inter-poli-transdisciplinariedad” y en la obra *Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental* (Morin, 1999). En dos de sus obras claramente vueltas para la educación (Morin, 2000; Morin; Ciurana; Motta, 2003), el autor no destaca la noción de transdisciplinaridad. El término *metacognição* no consta en estas obras.

Sin embargo, las ideas expresas por la transdisciplinariedad y por la metacognición están implícitas en el paradigma de la complejidad. Toda la obra de Morin es construida sobre la crítica del cierre disciplinar de las ciencias y de la filosofía, en variados grados de análisis y síntesis, siempre visando el conocimiento sobre las relaciones entre estas formas de conocimiento.¹ La metacognición está implícita hasta mismo en el título del volumen 3 de *La Méthode: el conocimiento del conocimiento*.

Estas observaciones sirven como justificativa para este ensayo. Me parece quedar clara la necesidad de una articulación entre el pensamiento complejo, la transdisciplinariedad (se destacando aquí la perspectiva de Nicolescu, por ser el autor más representativo cuanto al uso de este concepto) y de metacognición (se destacando la perspectiva de Burón, entre otros autores consultados). Tal articulación podría representar, en principio, una contribución a la superación del paradigma mecanicista en el contexto de la crisis civilizatoria que amenaza sub-desenvolver las actividades escolares y educacionales.

Mucho podría ser dicho sobre crisis civilizatoria en el siglo XX e inicio del siglo XXI, bajo diversos aspectos, pero aquí lo que se pretende es sólo una contextualización de una crisis específica, que se sitúa entre la epistemología y la pedagogía.

Para empezar tal contextualización, es posible definir preliminarmente crisis civilizatoria como una crisis de valores entre las civilizaciones, en especial en la llamada civilización occidental y entre esta y las no-occidentales. Tal crisis de valores se expresa en las dimensiones

¹ Morin fue codirector del Centro de Estudios Transdisciplinarios, Sociología, Antropología, Semiología, actualmente Centro de Estudios Transdisciplinarios, Sociología, Antropología e Historia (CETSAH). Para más informaciones sobre su trayectoria, ver el website de la Multiversidad Mundo Real Edgar Morin.

económica (evidenciada por la limitación de conocimiento proporcionada por la medición del PIB), social (evidenciada por la limitación de conocimiento proporcionada por la medición del IDH, bien como por el incumplimiento de los derechos humanos) y ecológica (evidenciada por el calentamiento global y por la crisis energética). Hay limitaciones de conocimiento y capacidad de resolución de los problemas relativos a las interfaces de las diversas dimensiones de la crisis, así como falta de reconocimiento de la comunidad de destino de la especie humana (Morin; Kern, 1995).

El siglo XX fue, como dijo Eric Hobsbawm (1995), una era de extremos, un siglo radical, con dos guerras mundiales, colapso de los modelos comunista y ultraliberal, diseminación de la violencia en las sociedades civiles, aumento de paro inclusive en los países centrales del sistema capitalista (Rifkin, 2004), aumento del flujo de migraciones internacionales y de conflictos racistas, etc. Nunca hubo en la historia un periodo con tantas cambios sociales y tecnológicas cuando aquel entre la década de 1950 y la década de 1990. La relación entre sociedades humanas y la naturaleza entró literalmente en colapso. Actualmente la crisis civilizatoria es resumida por la crisis climática, que amenaza la supervivencia de la especie humana en el planeta y exige la invención de uno nuevo modelo económico, político, cultural, sostenido en los sistemas biofísicos. Para usar un término fundamental en la obra de Morin, la crisis civilizatoria es una crisis noológica, es decir, es relativa a los valores, al mundo de las ideas, pero en conexión con el mundo biofísico.

Para mejor fundamentar lo que se denomina aquí de crisis civilizatoria, destacaré, primero, algunos aspectos de Tierra-Patria (Morin; Kern, 1995), las promesas de la modernidad (Santos, 1999) y el Informe de Desarrollo Humano 2007/2008 (PNUD, 2007).

En el capítulo intitulado *La agonía planetaria*, Morin y Kern distinguen problemas de primera evidencia de los problemas de segunda evidencia. Los primeros son constituidos por cuatro tópicos: a) el desregramiento económico mundial; b) el desregramiento demográfico mundial; c) la crisis ecológica; d) la crisis del desarrollo. En cambio, los segundos son constituidos por un doble proceso, antagónico y interligado, de solidarización y de balcanización del planeta. Los autores profundizan el análisis iniciada en el abordaje de los problemas de primera evidencia, mostrando las contradicciones, las incertidumbres, el subdesarrollo, la tragedia del llamado “desarrollo” o, en síntesis, de la crisis civilizatoria. Conforme dicen los autores, “cuanto más los problemas de civilización se vuelven políticos, tanto menos los políticos son capaces de integrarlos en su lenguaje y en sus programas” (Morin; Kern, 1995: 88).

Boaventura de Sousa Santos, en artículo de 1999 intitulado *¿Por qué es tan difícil construir una teoría crítica?*, resume las promesas que la modernidad no cumplió o cuyo cumplimiento resultó en efectos perversos. En lo que se refiere a la promesa de igualdad, cabe destacar el siguiente: los países capitalistas avanzados, con 21% de la población mundial, controlan 78% de la producción de bienes y servicios, y consumen 75% de toda la energía producida. Por lo tanto, sin mencionar otros aspectos, es posible concluir que la modernidad está provocando desigualdad social. Es posible ciertamente relativizar y complejificar este cuadro con informaciones más recientes, después de la crisis financiera desencadenada en 2008 en Estados Unidos, pero de cualquier forma estos números son bastante elocuentes.

En lo que se refiere a la promesa de libertad, destaco en la argumentación de Santos el siguiente: las violaciones de los derechos humanos en países que están formalmente en paz y democracia son “avasalladoras”, conforme él ejemplifica:

Quince millones de niños trabajan en régimen de cautividad en India; la violencia policial y carcelario alcanza el paroxismo en Brasil y en Venezuela, mientras los incidentes raciales en Inglaterra aumentaron 276% entre 1989 y 1996; la violencia sexual contra las mujeres, la prostitución infantil, los niños de la calle [...]

Santos, al tratar de la promesa moderna de paz, observa que, mientras en el siglo XVIII murieron 4,4 millones de personas en 68 guerras, en el siglo XX murieron 99 millones en 237 guerras, lo que equivale a un aumento de 22,4 veces, contra un aumento poblacional de 3,6 veces. Después de la caída de Muro de Berlín, ocurrió un aumento del número de conflictos entre naciones y en los interior de las mismas, contrariando la expectativa liberal según que el fin de la Guerra Fría representaría un periodo de paz y prosperidad.

Cuánto a la promesa de dominación de la naturaleza, conforme el proyecto de la ciencia moderna, su cumplimiento resultó en efectos perversos. Santos (1999: 199) apunta algunos ejemplos: “en los últimos 50 años el mundo perdió un tercio de su cobertura forestal; a pesar de la floresta tropical suministrar 42% de la biomasa vegetal y del oxígeno, 600.000 hectáreas de bosques mexicanas son destruidos anualmente”. Además, la desertificación y la falta de agua potable se habían vuelto problemas dramáticos. Más de un quinto de la población mundial no disponen del agua potable.

Confirmando el cuadro sombrío de la crisis civilizatoria, el Informe de Desarrollo Humano 2007/2008 (PNUD, 2007) revela un mundo cada vez más dividido entre naciones alta-

mente contaminadoras y países pobres. Mientras sólo 13% de la población del planeta viven en las naciones económicamente más industrializadas, son estas las naciones responsables por más de 50% de las emisiones de gases de efecto invernadero. El documento evidencia que, mientras los pobres contribuyen de manera poco significativa con el fenómeno del calentamiento global, son ellos que están más vulnerables al sufrimiento provocado por la mudanza en el clima. El calentamiento global, alerta el informe, probablemente desencadenará un fuerte retroceso en el desarrollo (lo que confirma el análisis de Morin y Kern) y el completo fracaso en implementar los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODMs), propuestos por en la Organización de Naciones Unidas en 2000, para la reducción de la pobreza mundial.

Es en este contexto que propongo algunas reflexiones sobre dos cuestiones centrales: a) Como la transdisciplinariedad y la metacognición se articulan y se sitúan en el enfrentamiento epistemológico entre el Gran Paradigma del Occidente (GPO) y el Pensamiento Complejo? b) Cuáles son las implicaciones de este enfrentamiento y de esta articulación en el contexto de la para la crisis civilizatória?

Hecha esta introducción general, cabe resaltar que este ensayo está estructurado con la siguiente secuencia de secciones: en la primera sección, se aborda el enfrentamiento entre el Gran Paradigma del Occidente (GPO) y el Paradigma de la Complejidad, en la perspectiva de Morin. Esto permitirá una percepción de los aspectos epistemológicos que están subyacentes a la crisis civilizatória. En la segunda sección, se trata de la noción de transdisciplinariedad, en especial en la perspectiva de Nicolescu, con el objetivo de complementar la perspectiva de Morin, se destacando los aspectos educacionales. En la tercera sección, se hace un abordaje introductorio del término metacognición, se destacando la contribución de Burón, entre otros investigadores, a fin de articular esta noción a la problemática epistemológica. En la cuarta y última sección, se pretende desarrollar algunas reflexiones sobre las dos cuestiones centrales presentadas en la introducción de este ensayo.

GRAN PARADIGMA DEL OCCIDENTE Y PARADIGMA DE LA COMPLEJIDAD

El dualismo cartesiano es apuntado por Edgar Morin como fundamento de una visión disyuntiva-reductora -el llamado Gran Paradigma del Occidente (GPO). Este fue “impuesto por los desarrollos de la historia europea desde el siglo XVII”. El GPO separa no sólo el sujeto del objeto investigado, cada uno con su esfera propia, pero también la filosofía (investiga-

ción reflexiva) de la ciencia (investigación objetiva). Esta disociación se prolonga, “atravesando el universo de un lado al otro”, dice Morin (1991: 194), que apunta dos conjuntos de conceptos en polaridades que constituyen el GPO:

Cuadro 1: *Polaridades del GPO*

Sujeto	Objeto
Alma	Cuerpo
Espíritu	Materia
Calidad	Cantidad
Finalidad	Casualidad
Sentimiento	Razón
Libertad	Determinismo
Existencia	Esencia

Fuente: Morin (1991: 194).

Según Morin, el GPO puede ser considerado, de hecho, un paradigma, en la medida en que determina los conceptos soberanos y prescribe la disyunción como siendo la relación lógica fundamental. Para el GPO, a no obediencia a esta disyunción sólo puede ser clandestina, marginal, desviante. El GPO determina un doble visión del mundo: por un lado, hay un conjunto de objetos sometidos a observaciones, experimentación, manipulaciones. Por otro, hay un conjunto de sujetos que ponen a sí propios problemas existenciales, de comunicación, de consciencia, de destino (Morin, 1991: 194). De esta visión, el GPO comandaría la doble naturaleza de la praxis occidental: por un lado, el culto del individualismo y del racismo; por otro, el énfasis en la ciencia y en la técnica como objetivas y norteadas “obsesivamente” por el tratamiento cuantitativo de los datos empíricos considerados relevantes. De esa forma, los desarrollos antagonistas de la subjetividad, de la individualidad, del alma, de la sensibilidad, de la espiritualidad, por un lado, y los de la objetividad, de la ciencia, de la técnica, por otro – “dependen del mismo paradigma” (Morin, 1991: 195).

Hay dos universos que disputan entre sí las sociedades, las vidas, los espíritus; dividen el terreno, pero se excluyen mutuamente; uno sólo puede ser considerado positivo se el otro fuere considerado negativo; uno sólo puede ser concebido como real se remite el otro para la esfera de las ilusiones. En un de ellos, el espíritu no es más que una “eflorescencia, un fantas-

ma, una superestructura,” mientras en el otro la materia no es más que una “apariencia, un peso, una cera que el espíritu moldea”. El humanismo occidental, dice Morin (1991: 195), “consagra la disyunción entre los dos universos”; a pesar de tenerse instalado en ambos. La ciencia, por un lado, elimina el sujeto y, por otro, se vuelve su instrumento de dominación.

El humanismo es una mitología que intenta articular la ciencia que niega el hombre con el hombre que busca ser todopoderoso. Así, bajo el efecto de la ciencia, el hombre tiende cósmicamente para el cero, pero, bajo el efecto del humanismo, él tiende antropológicamente para el infinito [...] el universo de la religión, de la mística, de la poesía, de la literatura, de la ética, de la metafísica, de la vida privada, de la exaltación, del sentimiento, del amor, de la pasión, se vuelve el complemento *de hecho*, un contrapeso necesario al universo hiperobjetivo, pragmático, empírico, prosaico, técnico y burocrático. (Morin, 1991: 195).

En resumen, el tipo de cultura creada con base en la disyunción entre sujeto y objeto necesita migrar, cotidianamente, de un estado para el otro, transponer las barreras que dividen los dos universos (Morin, 1991: 196). De esa forma, por ser considerados disjuntos, lo sujeto y lo objeto se “echan a escondidas”, se ocultan y se manipulan mutuamente. “La esquizofrenia particular de nuestra cultura da a cada uno al menos un doble vida,” afirma el autor; lo que es explicitado a seguir:

Por un lado, una vida existencial y moral, con la presencia y la intervención de la experiencia interior, una visión de las cosas y de los acontecimientos según la subjetividad (cualidades, virtudes, vicios, responsabilidad), la adhesión a los valores, las impregnaciones y contaminaciones entre juicios de hecho y juicios de valor, los juicios globales; por otro lado, una vida de explicaciones deterministas y mecanicistas, de visiones parciales y disciplinarias, de disyunción entre juicios de hecho y juicios de valor. Así la vida cotidiana de cada uno es ella propia determinada y afectada por el gran paradigma (Morin, 1991: 196).

La superación de las alternativas clásicas es para Morin el gran desafío de la modernidad. Tales alternativas “entre unidad y diversidad, acaso y necesidad, cantidad y calidad, sujeto y objeto, holismo y reduccionismo” están perdiendo su carácter absoluto: el dilema entre *esto o aquello* tiende a ser substituido tanto por *ni esto ni aquello*, como por *esto y aquello*. Para la *scienza nuova*, no se trata de destruir las alternativas clásicas, no se trata de presentar una solución monista como la esencia de la verdad. Los términos alternativos se vuelven “antagónicos, contradictorios, y a la vez complementarios en el seno de una visión amplia, que va a precisar reencontrarse y confrontarse con nuevas alternativas” (Morin, 2007: 54).

El paradigma de la complejidad es todavía una posibilidad incierta, una emergencia que se afirma a medida que son reconocidos los fracasos del GPO, del positivismo, del funcionalismo, del estructural-funcionalismo, del comportamentalismo. Forma parte también de una tradición cultural que remonta la Heráclito y Lao Tsé, no se limitando la articulaciones de la ciencia posterior ala física cuántica, a las articulaciones de la ecología con otras ciencias a lo largo del siglo XX, a la cibernética, a la teoría de los sistemas, a la teoría de la información, a las innovaciones y hibridaciones polidisciplinares y transdisciplinares (Morin, 2000b; Boeira; Koslowski, 2009). En el pensamiento complejo, varios paradigmas menos amplios coexisten, cada uno disponiendo de espacio diferenciado, aunque manteniendo relaciones contrarias con los demás y permaneciendo en relación a los otros.

A propósito de este paradigma, Morin propone un conjunto de principios, sintetizados a seguir:

Cuadro 2: *Síntesis de los Principios del Paradigma de la Complejidad*

1	Principio sistémico u organizacional: liga el conocimiento de las partes al conocimiento del todo. La idea sistémica es opuesta a la reduccionista (“el todo es más que la suma de las partes”). La organización del todo (átomo, partícula, órgano) produce cualidades nuevas en relación con las partes consideradas aisladamente: las emergencias. Pero el todo es también menos que la suma de las partes, cuyas cualidades son inhibidas por la organización del todo.
2	Principio hologramático: pone en evidencia el aparente paradojo de los sistemas complejos, en los cuales no solamente la parte está en el todo, pero también este se inscribe en las partes. Cada célula forma parte del cuerpo y la totalidad del patrimonio genético está de cada célula; la sociedad, como todo, aparece en cada individuo, por medio del lenguaje, de la cultura, de las normas.
3	Principio del anillo retroactivo: rompe con el principio de causalidad lineal, en la medida en que la causa “actúa” sobre el efecto y este sobre la causa, como en el sistema de calentamiento en el cual el termostato regula la situación de caldera. Inflacionistas o estabilizadoras, las retroacciones son numerosas en los fenómenos económicos, sociales, políticos, psicológicos o ecológicos.
4	Principio del anillo recursivo: supera la noción de regulación con la de autoproducción y auto-organización. Se constituye como un anillo generador, en el cual los productos y los efectos son productores y causantes de aquello que los produce. Los individuos humanos producen la sociedad en sus interacciones, pero la sociedad, mientras todo emergente, produce la humanidad de esos individuos les suministrando el lenguaje y la cultura.
5	Principio de auto-eco-organización (autonomía / dependencia): los seres vivos son auto-organizadores, gastando para eso energía. Como tienen necesidad de extraer energía, información y organización del propio medio ambiente, su autonomía es inseparable de esa dependencia – por ello es imperativo concebir-los como auto-eco-organizadores.
6	Principio dialógico: une dos principios o nociones que se excluyen, aunque permanezcan indisociables en una misma realidad. Bajo formas diversas, la dialógica entre orden, desorden y organización, mediante innumerables inter-retroacciones, está constantemente en acción en los mundos físico, biológico y humano.

	La dialógica permite asumir racionalmente la asociación de nociones contradictorias para concebir un mismo fenómeno complejo (a ejemplo de la necesidad de ver las partículas a la vez como corpúsculos y como olas).
7	Principio de la reintroducción de aquel que conoce en todo conocimiento: ese principio opera la restauración del sujeto en los procesos de construcción del conocimiento e ilumina la problemática cognitiva central – de la percepción a la formación de teorías científicas, todo conocimiento es una reconstrucción / traducción por un espíritu / cerebro en una cierta cultura y en un determinado horizonte temporal.

Fuente: Adaptación a partir de Morin (2000b)

Conforme puede ser observado, el pensamiento complejo de Morin presupone la transdisciplinariedad, lo que será tratado en el tópico a seguir.

2. TRANSDISCIPLINARIEDAD Y EDUCACIÓN

El documento intitulado *Carta de la Transdisciplinariedad* (Nicolescu, 1996) contiene un conjunto de 14 artículos (aquí denominados principios). En el preámbulo de observa que la actual multiplicación de asignaturas académicas no está promoviendo un crecimiento exponencial del saber, algo que volve imposible una visión global del ser humano.

Una inteligencia capaz de captar la dimensión planetaria de los conflictos existentes se hace necesaria en el afrontamiento de las amenazas de destrucción material y espiritual de la especie humana. La *Carta* apunta el hecho de que la Tierra sufre la amenaza de una “tecnociencia triunfante”, que sólo sigue la lógica de la eficiencia por la eficiencia. Hay, por lo tanto, una ruptura en el mundo actual entre un saber cada día más cuantificable y anónimo (pretensamente neutro) y el ser interior de cada persona, que parece crecientemente empobrecido, incapaz de acompañar el saber y reflejar sobre lo mismo. Todavía sobre este aspecto hay que considerarse la acumulación de saberes también aumenta las desigualdades entre los que tienen acceso y los que no tienen acceso a bancos de datos, lenguajes electrónicas, estadísticas actualizadas, etc. Ese proceso reproduce y amplía las desigualdades entre los pueblos, entre las diferentes naciones o regiones de la Terra.

La *Carta de la Transdisciplinariedad* también señala esperanza de que el desarrollo inédito del conocimiento pueda provocar, en el largo plazo, una “mutación comparable al del pasaje de los homínidos a la especie humana”. En adelante, presento los 14 principios del documento.

Cuadro 3: *Principios de la Carta de la Transdisciplinariedad*

1	Todo intento de reducir el ser humano a una definición y disolverlo en estructuras formales, no importa cuáles sean, es incompatible con la visión transdisciplinaria.
2	El reconocimiento de la existencia de diferentes niveles de Realidad, regidos por lógicas diferentes, es inherente a la actitud transdisciplinaria. Cualquier intento de reducir la Realidad a un nivel único, regido por una sólo lógica, no se sitúa en el campo de la transdisciplinariedad.
3	La transdisciplinariedad complementa el enfoque disciplinar. Hace emerger del enfrentamiento de las asignaturas nuevos resultados que se articulan entre sí; nos ofrece una visión de la Naturaleza y de la Realidad. La transdisciplinariedad no busca el dominio de varias asignaturas pero la apertura de todas al que las atraviesa y las sobrepasa.
4	La piedra angular de la transdisciplinariedad reside en la unificación semántica y operativa de nociones como a través y además de las diferentes asignaturas. Ella presupone una racionalidad abierta, producto de una nueva visión sobre la relatividad de nociones tales como “definición” y “objetividad”. El formalismo excesivo, la rigidez de las definiciones y la postura de objetividad absoluta, que impliquen la exclusión del sujeto, pueden tener sólo efecto negativos.
5	La visión transdisciplinaria es definitivamente abierta en la medida en que trasciende el campo de las ciencias exactas, estimulando-las para que dialoguen y se reconcilien, no solamente con las ciencias humanas, pero también con el arte, con la literatura, con la poesía y con la experiencia interior.
6	Con respecto a la interdisciplinariedad y a la multidisciplinariedad, la transdisciplinariedad es multirreferencial y multidimensional. Reconociendo diferentes concepciones del tiempo y de la Historia, la transdisciplinariedad no excluye la existencia de un horizonte trans-histórico.
7	La transdisciplinariedad no es una nueva religión, ni una nueva filosofía, ni una nueva metafísica, ni una ciencia de las ciencias.
8	La dignidad del ser humano es también de orden cósmica y planetaria. La aparición del ser humano sobre la Tierra es uno de los estadios de la historia del Universo. El reconocimiento de planeta Tierra como nuestra patria es uno de los imperativos de la transdisciplinariedad. Todo ser humano tiene derecho a una nacionalidad, pero como habitante de la Tierra es también un ser transnacional. El reconocimiento por el derecho internacional de este doble pertinencia, a una nación y a Tierra, es una de las metas de la investigación transdisciplinaria.
9	La transdisciplinariedad conduce a una actitud abierta para el mito, la religión y en relación a quien respeta esas creencias con espíritu transdisciplinario.
10	No existe un lugar cultural privilegiado a partir de lo cual se pueda juzgar las otras culturas. La teoría transdisciplinaria es, ella misma, transcultural.
11	Una educación auténtica no puede privilegiar la abstracción sobre otras formas de conocimiento. Debe enseñar a contextualizar, a concretar y a globalizar. La educación transdisciplinaria reevalúa el papel de la intuición, del imaginario, de la sensibilidad y del cuerpo, en la difusión del conocimiento.
12	La elaboración de una economía transdisciplinaria está fundamentada en el postulado de que la economía debe estar a servicio del ser humano y no el contrario.
13	La ética transdisciplinaria rechaza toda actitud que se oponga al diálogo y a la discusión, cualquier que sea el origen de esa actitud – sea de orden ideológica, cientificista, religiosa, económica, política o filosófica. El saber compartido debe remitir a la comprensión compartida, basada en un respeto absoluto a las alteridades unidas por una vida común sobre una sólo y misma Tierra.

- 14 Rigor, apertura y tolerancia son las características fundamentales de la actitud y visión transdisciplinaria. El rigor en la argumentación, que toma en cuenta toda la información disponible, es la mejor barrera contra toda posible deriva. La apertura implica la aceptación del desconocido, del inesperado y del imprevisible. La tolerancia es el reconocimiento del derecho a las ideas y verdades opuestas a las nuestras.

Fuente: Adaptación a partir de Nicolescu (2009).

Los autores presentan uno “artículo final”, en el cual afirman que la *Carta* es “adoptada por los participantes del Primer Congreso Mundial de la Transdisciplinariedad, sin pretender otra autoridad además de su realización efectiva”. El Comité de Redacción fue compuesto por Lima de Freitas, Morin y Nicolescu.²

En su obra intitulada *La transdisciplinariedad: manifiesto*, Nicolescu (1996) analiza aspectos de todos los artículos arriba y, al tratar de educación transdisciplinaria de la educación, enfatiza la relevancia del Informe Jacques Delors (1999). Nicolescu argumenta que una cultura transdisciplinaria apta a contribuir con el afrontamiento de la crisis civilizatoria es imposible sin un nuevo tipo de educación, que “tome en cuenta todas las dimensiones del ser humano” (1996: 105). Las diferentes tensiones – económicas, culturales, espirituales – son inevitablemente mantenidas y profundizadas por un sistema de educación fundado sobre los valores de siglos pasados, con gran distancia de las mutaciones contemporáneas. “En el fondo”, dice el autor, “toda nuestra vida individual y social está estructurada por la educación” (1996: 105). A pesar de diversidad de sistemas de educación, “la mundialización de los desafíos de nuestra época acarrea la mundialización de los problemas de educación” (1996: 105). No hay recetas milagrosas, pero, según el autor, hay al menos un centro común de interrogación que no debe ser ocultado, se deseamos verdaderamente vivir en un mundo mejor. La toma de consciencia de esta problemática fue traducida en diversos estudios, entre los cuales está el informe de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI, vinculado a la UNESCO y presidido por Jacques Delors. Este documento acentúa la relevancia de cuatro pilares de un nuevo tipo de educación: a) aprender a conocer; b) aprender a hacer; c) aprender a vivir juntos; d) aprender a ser. Nicolescu argumenta que en este contexto la teoría transdisciplinaria puede ser una contribución importante para la emergencia de uno nuevo tipo de educación.³

El *aprender a conocer*, resume el autor, significa el aprendizaje de métodos que nos ayuden a distinguir entre lo real y lo ilusorio. Nicolescu destaca la relevancia del espíritu científico,

² El local de discusión y formulación fue el Convento de la Arrábida, Portugal, en 6 de noviembre de 1994.

³ En cierta medida, este nuevo tipo de educación representa una nueva aproximación a los clásicos ideales griegos de educación, por considerar diversas dimensiones del ser humano. Sobre estos ideales, ver Jaeger (1998).

cuya riqueza es fundada sobre cuestionamientos de prejuicios y de certidumbres en contradicción con los hechos. Pero el autor alerta que espíritu científico no significa conocimiento en gran cantidad y la construcción de uno mundo interior fundado sobre abstracción y formalización, pues eso llevaría exactamente al opuesto del espíritu científico, con sustitución de respuestas prefabricadas por otras. El autor enfatiza la relevancia de la calidad que es enseñado y el cuestionamiento constante en relación a la resistencia de los hechos, de las imágenes, de las representaciones, de las formalizaciones.

Aprender a conocer, observa Nicolescu (1996: 107), también quiere decir estar capacitado para establecer pasarelas entre los diferentes saberes, entre esos saberes y sus significaciones para nuestra vida de todos los días, entre esos saberes y significaciones y nuestras capacidades interiores. Esta diligencia transdisciplinaria será el complemento indispensable de la gestión disciplinar, porque llevará a una ser sin cesar re-unido, capacitado para adaptarse a las exigencias cambiantes de la vida profesional, y dotado de una flexibilidad siempre orientada para la actualización de sus potencialidades interiores.

El pilar *aprender a hacer* significa la adquisición de uno oficio, de conocimientos y prácticas correspondientes, es decir, de una especialización. Pero, conforme argumenta el autor, fijarse en un mismo oficio puede ser peligroso, ya que eso puede llevar a la desocupación, a la exclusión, al sufrimiento. La especialización excesiva y precoz en un mundo de cambios rápidos debe ser eliminada, pues ella puede contrariar el derecho de igualdad de oportunidades de todos los seres humanos. El aprendizaje profesional del futuro deberá, según Nicolescu, estar conectado a otros aprendizados, a partir de una concepción de conocimiento que tiene en cuenta la realidad interior del ser humano. No se trata, argumenta él, de adquirir varios oficios, pero de “construir interiormente un núcleo flexible que daría rápidamente acceso a otro oficio” (1996: 107). Aquí, una vez más, cabe destacar la relevancia de la transdisciplinaria y de la creatividad.

Aprender a hacer significa hacer algo nuevo, crear, actualizar las potencialidades creativas. Las actividades profesionales que están desconectadas de la realidad interior de los individuos, de sus potenciales de auto-realización están llevando al conflicto interpersonal, a la violencia, a la dimisión moral y social. La teoría transdisciplinaria, resume el autor, está fundada sobre el equilibrio entre el hombre exterior y el hombre interior. Sin este equilibrio, hacer no significa nada más que padecer (Nicolescu, 1996: 108).

Aprender a vivir juntos significa respetar normas que rigen las relaciones entre los seres que componen una colectividad. Pero tais normas necesitan ser verdaderamente compren-

didadas, y admitidas interiormente, en vez de padecidas como restricciones exteriores. Vivir juntos no significa, observa Nicolescu, sólo tolerarse mutuamente, tolerar diferencias de opinión, de memoria de piel o de creencias. Y mucho menos significa someterse a las exigencias de poderosos, vivir entre conflictos constantes y separar la vida interior de la vida exterior. No significa escuchar alguien teniendo la convicción de que las propias posiciones representan la justicia absoluta. Él entiende que la actitud transcultural, transreligiosa, transpolítica y transnacional puede ser adquirida, aunque tenga un aspecto innato, en la medida en que “dentro de cada ser hay un núcleo sagrado, intangible” (Nicolescu, 1996: 108). De acuerdo con su argumentación, para que las normas de una colectividad sean, de hecho, respetadas, deben ser validadas por la experiencia interior de cada ser. “Hay aquí un aspecto capital de la evolución transdisciplinaria de la educación: reconocerse a sí mismo en el rostro del Otro” (1996: 109).

Aprender a ser parece, en un primer momento, como un enigma. De acuerdo con Nicolescu, para fundar el ser hay que, antes, perscrutar las bases de nuestras certidumbres, creencias y condicionamientos. El autor destaca una vez más la relevancia del cuestionamiento científico. *Aprender a ser*, dice él, es también un aprendizaje en la cual el educador informa el educando y este informa el educador. “La construcción de una persona pasa inevitablemente por una dimensión transpersonal” (1996: 109). Cuando esta no es debidamente respetada, se alimenta una de las tensiones fundamentales de nuestra época, aquella entre el material y lo espiritual. De acuerdo con el autor, la supervivencia de la especie humana depende, en gran medida, de la eliminación de esta tensión.

Nicolescu también resalta la interrelación entre los cuatro pilares del nuevo sistema de educación: “como aprender a ser aprendiendo a conocer, y como aprender a ser aprendiendo a vivir juntos?” Según la visión transdisciplinaria, los cuatro pilares son reunidos en nuestra propia constitución de seres humanos.

Por último, cabe resaltar que este abordaje transdisciplinar de los cuatro pilares de la educación contiene diversas interfaces con el abordaje de Edgar Morin (2000) en la obra *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Nicolescu afirma que la inserción del pensamiento complejo y transdisciplinario en las estructuras universitarias permitirá recuperarse la noción de universalidad y establecer un diálogo efectivo entre la arte y la ciencia, promoviendo un nuevo tipo de humanismo.

En adelante, para profundizar el aspecto pedagógico, buscarse-a relacionar este abordaje compartida entre Nicolescu y Morin con la de los autores que teorizan sobre la metacognición.

ASPECTOS DE ESTUDIOS SOBRE METACOGNICIÓN

Entre diversos autores que tratan de metacognición (Burón, 2002; Flavell, 1985; Mayor, 1995; Mateos, 2001; Portilho, 2009), destacarse a algunos aspectos de la obra de Burón y de Mayor, este último por intermedio de Portilho. Javier Burón llama la atención para el hecho de que el término metacognición no está claro, en la medida en que sus componentes, *meta* y *cognición*, no son claros. Si el prefijo *meta* fuere traducido por *más adelante* y el término *cognición* fuere considerado sinónimo de *conocimiento*, el resultado será *más adelante del conocimiento*, lo que no esclarece el campo de estudio al que el término metacognición se refiere. A pesar de la diversidad de definiciones, dice el autor, todas se refieren al “conocimiento y regulación de nuestras propias cogniciones y de nuestros procesos mentales” (Burón, 2002: 10). Él dice que quizás sea mejor concebir la metacognición como conocimiento auto-reflexivo, ya que se refiere al conocimiento de nuestra mente obtenido por auto-observación.

El autor hace un abordaje crítico de las escuelas y profesores que no estimulan el aprendizaje de técnicas o estrategias de aprendizaje visando proporcionar autonomía y madurez a los estudiantes, mientras desperdician mucho tiempo y recursos en la enseñanza de detalles secundarios sobre los contenidos de las diversas asignaturas. Aquí, se presenta una síntesis, traducción y adaptación de conceptos propuestos por Burón (2002, capítulo 1) como fundamentales en el estudio de la metacognición: a) Meta-atención: conocimiento de los procesos implicados en la acción de aprender; como evitar distracciones; b) Metamemoria: conocimiento de las formas de memorizar, de los procesos implicados en la memorización; c) Metaleitura: conocimiento de las formas de lectura, de la calidad de la lectura, de los motivos, de las operaciones mentales implicadas en la lectura; d) Metaescritura: conocimiento de las operaciones mentales implicadas en la comunicación escrita, evaluación de los motivos, finalidades y cualidades de esta; e) Metacompreensión: conocimiento de la propia comprensión, de sus limitaciones y cualidades, de sus diferencias en relación a la imaginación, a la deducción y memorización; f) Metaignorancia: desconocimiento de la propia ignorancia. La ignorancia es no saber, la metaignorancia es no saber que no se sabe.

Son, por lo tanto, cinco formas de conocimiento y una forma de desconocimiento. La primera está asociada a los procesos más fundamentales del autoconocimiento, a la concentración, a la reflexión y a la meditación. La segunda está asociada a las técnicas y formas de memorización y tiene vínculo con el dominio de recursos de computación. La tercera está asociada a la capacidad de reflexión durante y tras la lectura, visando clasificación, juicio,

selección, asimilación, síntesis, etc. La cuarta está asociada a la capacidad de redactar con claridad, coherencia y consistencia, además de estar vinculada a los motivos y finalidades de la escrita. La quinta está asociada a la comprensión de la comprensión, a la capacidad de concebir una comprensión compleja, tanto objetiva cuanto subjetiva. Finalmente, la forma de desconocimiento denominada *metaignorância* está asociada a la falta de todas las formas anteriores de conocimiento, en especial a la falta de *metacompreensão*.

El abordaje de Burón es complementada adecuadamente por el abordaje de Mayor (1995) y su grupo de investigación, según afirma Portilho (2009). Para Mayor, metacognición es sintéticamente definida como cognición sobre cognición. Él propone un modelo de actividad, que, además de contener los dos componentes básicos – consciencia/regulación y control –, incorpora el componente *autopoiese*, que articula los dos anteriores. Portilho propone que se considere estos tres elementos como estrategias metacognitivas.

La seguir se presenta una síntesis y adaptación de las ideas de los autores referidos.

Cuadro 4: *Estrategias de Metacognición*

Estrategia de consciencia	Tomada de consciencia sobre los niveles de consciencia, como consciencia plaza, intencionalidad, introspección o reflexión. Regulación de los propios procesos cognitivos.
Estrategia de control	Refuerzo del aspecto regulatorio mediante control cognitivo, incluyendo actividades automatizadas. Incluye acción dirigida a metas conscientemente establecidas. El autocontrol sería el uso de estrategias del individuo visando volver más eficiente su aprendizaje.
Estrategia de autopoiesis	Autoconstrucción estructural y funcional de los seres vivos en decurso de transacciones informales, materiales y energéticas con el ambiente y mediante procesos constructivos internos. La capacidad autoconstrutiva natural es acentuada conscientemente por la estrategia metacognitiva de autopoiese, con articulación de las dos estrategias anteriores.

Fuente: Síntesis y adaptación a partir de Mayor (1995) y Portilho (2009).

Esta última estrategia, inspirada en Maturana y Varela (1995) es compuesta, de acuerdo con Portilho (2009, p. 114), por tres sub-componentes: el primero es la análisis y la síntesis, dos categorías que están “centradas en la resolución de la antinomia entre la dualidad y la unidad”. El segundo consiste en la “recursividad, que permite la incrustación progresiva y sis-

temática de la metacognición en el curso de la cognición”. Y el tercero sub-componente de la auto-poiesis es el proceso de retroalimentación (*feedback*), que implica adaptación, auto-aprendizaje y auto-organización, permitiendo a la metacognición alimentarse a partir de los efectos que produce en el propio ambiente, en un movimiento circular y abierto, una síntesis entre la auto-generación y la interacción con el mundo.

Los estudios sobre metacognición están mostrando que los niños y jóvenes obtienen creciente conciencia de sus condiciones, habilidades y estrategias de aprendizaje. Portilho resalta (2009, p. 118), sin embargo, que Cuando evaluamos nuestra propia actividad metacognitiva, sea con la edad que fuere, difícilmente abandonamos nuestras emociones, como la duda, la ansiedad, los miedos, la confianza o lo orgullo, lo que en hipótesis alguna puede ser desconsiderado, una vez que el conjunto de creencias y auto-percepciones, el propio conocimiento tácito que tenemos y ponemos en partido, a la hora de elegir las mejores estrategias metacognitivas la utilizar, son también necesarios para un aprendizaje de mejor calidad.

Esta última observación de la autora remite a la calidad del pensamiento, al que Morin (2000b) llamó de la cabeza bien hecha y también al equilibrio entre la vida interior y la vida exterior, enfatizado por Nicolescu. De hecho, aquí se encuentra un reto fundamental de la educación contemporánea, que, además de la necesidad de estrategias metacognitivas, incluye la calidad de vida en un contexto de profunda crisis civilizatoria. Esto nos lleva a hacer más algunas reflexiones sobre las dos cuestiones propuestas en el inicio de este artículo: a) Como la transdisciplinariedad y la metacognición se articulan y se sitúan en el enfrentamiento epistemológico entre el Gran Paradigma del Occidente (GPO) y el Pensamiento Complejo? b) Cuáles son las implicaciones de este enfrentamiento y de esta articulación en el contexto de la crisis civilizatoria?

CONSIDERACIONES FINALES

La transdisciplinariedad y la metacognición se articulan a medida que reflejan sobre las limitaciones de las asignaturas, de los contenidos, cuando observados como objetos separados dicotómicamente de los sujetos cognoscentes. La transdisciplinariedad no se opone a las asignaturas en sí mismas, pero a sus limitaciones epistemológicas, a su encuadramiento en lo que Morin llamó de Gran Paradigma del Occidente (GPO). El prefijo *trans* remite al que atraviesa o permea las asignaturas, bien como al que las trascende. Lo que trascende las

asignaturas. Para Nicolescu, se trata de la dimensión del sagrado, que une los seres humanos a sí mismos, que une sus vidas y experiencias interiores y exteriores. Las asignaturas se limitan al conocimiento discursivo, conceptual, y están históricamente marcadas por la experiencia de las ciencias exactas. La visión transdisciplinaria es concebida como abierta en la medida en que va además del campo de las ciencias exactas y las estimula al diálogo y reconciliación con las ciencias humanas, con el arte, con la literatura y con la experiencia interior (principio 5 de la *Carta*, cuadro 2).

Sin embargo, al tratar de la dimensión del sagrado, es posible suponer que la visión o teoría transdisciplinaria proponga una nueva forma de religión, una nueva metafísica o nueva filosofía. En el principio 7 de la *Carta de la Transdisciplinarietà* esto es claramente negado. Sin embargo, los autores destacan en el principio 9 que la transdisciplinarietà conduce a una actitud abierta para el mito, para la religión y en relación a quien respeta esas creencias con espíritu transdisciplinario.

Los cuatro pilares del informe Delors – *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser* – ganan una consistencia teórica pedagógica en la transdisciplinarietà. Se trata de un nuevo tipo de educación, que no implica en creación de nuevas asignaturas, pero de duda, articulación y trascendencia de las asignaturas. Este nuevo tipo de educación, a su vez, gana una consistencia estratégica y técnica con los estudios sobre metacognición.

La metacognición sobre la experiencia disciplinar es necesaria en el contexto del enfrentamiento epistemológico entre el Gran Paradigma del Occidente (GPO) y el Pensamiento Complejo. A propósito, mientras en la trayectoria intelectual de Kuhn la *asignatura* se presenta como el periodo paradigmático, estable, de una ciencia madura, en la trayectoria intelectual de Morin la asignatura es vista como base para superaciones o derivaciones inter y transdisciplinarias. Esta diferencia de enfoque quizás sea relativa a la influencia de la llamada filosofía analítica, en la cultura anglo-saxónica, en la cual se formó Kuhn, y a la influencia de la llamada filosofía continental, en la cual se formó Morin, aunque sus formaciones académicas sobrepasen tales influencias (Boeira; Koslowski, 2009).

En el periodo paradigmático, en la perspectiva de Kuhn, la asignatura se vuelve establecida, su objeto es construido de modo relativamente estable y sus técnicas son claras. En esa fase los problemas no son definidos tanto por demandas externas a la comunidad científica cuanto por criterios de esta. Hay que traducir las cuestiones de la vida cotidiana en términos paradigmáticos o disciplinarios, y viceversa. Es lo que Kuhn denomina ciencia normal, en la cual las investigaciones son hechas por regla general de modo técnico, definidas por el con-

texto tecnológico. Es en ese sentido que Nicolescu resalta la relevancia y las limitaciones de las ciencias exactas.

En el enfoque de Morin, la asignatura es considerada una categoría organizadora dentro del conocimiento científico, instituyendo la división y la especialización del trabajo, y correspondiendo a la diversidad de las áreas que las ciencias abarcan. Tiende a delimitar sus fronteras, en búsqueda de autonomía, a partir de su lenguaje propio, de sus técnicas y eventualmente de las teorías que la constituyen. La organización disciplinar, dice Morin (2000b, p. 105), fue instituida en el siglo XIX, con las universidades modernas, y se desarrolló en el siglo XX. Las asignaturas tienen, por lo tanto, historia, institucionalización, evolución, agotamiento. La historia de las asignaturas está, según argumenta el autor, inscrita en la historia de la universidad, que, a su vez, está inscrita en la historia de la sociedad; de ahí resulta que las asignaturas nacen de la sociología de las ciencias y de la sociología del conocimiento. Por lo tanto, la asignatura nace no sólo de un conocimiento y de una reflexión interna sobre sí misma, pero también de un conocimiento externo. No basta, pues, estar por dentro de una asignatura para conocer todos los problemas aferentes a ella (Morin, 2000b: 105).

Para Morin, la fecundidad (o virtud) de la asignatura en la historia de la ciencia ya fue demostrada. Ella circunscribe un área de competencia, lo que permite que el conocimiento se vuelva tangible. Por otro lado, el autor critica lo que llama de *mentalidad hiperdisciplinar*, como mentalidad de propietario que prohíbe cualquier incursión extraña en su parcela de saber. Morin informa que, originalmente, la palabra asignatura designaba un pequeño chichte utilizado en el auto-flagelamiento, y que permitía, por lo tanto, la autocrítica. En su sentido degradado, dice el autor, la “asignatura se vuelve un medio de flagelar aquel que se aventura en el dominio de las ideas que el experto considera su propiedad” (Morin, 2000: 106).

Estos abordajes de la noción de asignatura ciertamente representan aspectos relevantes, pero no agotan el tema. Howard Gardner (2007) podría ser una referencia relevante en la profundidad [profundización] de esta temática, por destacar y asociar cinco tipos de mentes del futuro – la disciplinada, la sintética, la creativa, respetuosa y la ética. Tanto en esta obra cuanto en la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1994) se percibe una compatibilidad con las ideas centrales de Morin y de Nicolescu, pero una argumentación en este sentido demandaría un estudio específico y pormenorizado.

Para finalizar estas reflexiones, falta abordar un poco mas específicamente la segunda cuestión propuesta: ¿Cuáles son las implicaciones del enfrentamiento epistemológico y de la articulación entre transdisciplinariedad y metacognición en el contexto de la crisis civilizatoria?

Así como las asignaturas representan el eje articulador del enfrentamiento epistemológico, la educación representa, a su vez, el eje articulador entre transdisciplinariedad y metacognición en el contexto de la crisis civilizatoria. Un pensamiento complejo, en ese sentido, no se limita a las escuelas, aunque destaque su relevancia. Es la educación y no la escuela que se encuentra en el centro del debate sobre la crisis civilizatoria, que a su vez atraviesa las asignaturas y la escuela, trascendiendo-las. La educación no tiene paredes. No tiene fronteras espaciales. Esta idea no es nueva, pero se renueva en la confrontación entre el Gran Paradigma del Occidente y el Pensamiento complejo, en el contexto de la crisis civilizatoria. El aprendizaje metacognitivo y transdisciplinar trascende técnicas y asignaturas, por lo tanto también trascende escuelas y se sitúa en los cuatro pilares del nuevo tipo de educación, en los siete saberes necesarios a la educación del futuro, en la vida cotidiana. El contexto de crisis civilizatoria hace del Planeta con un todo un gran campo de batalla por la supervivencia y por la calidad de vida.

En caso que sean considerados conjuntamente la crisis ambiental, el principio 5 del cuadro 2 (auto-eco-organización), la transdisciplinariedad y las estrategias de metacognición – las escuelas tienen el desafío de auto-organizarse ecológicamente. Necesitan transformarse en ejemplos de auto-eco-organización, con uso sostenible de los recursos naturales y con tecnologías adaptadas a los ecosistemas.

Es mucho relevante, también, no subestimar la complejidad de la crisis civilizatoria y de su afrontamiento [enfrentamiento]. Aunque la educación y la ciencia sean aspectos fundamentales del sistema cultural, y este sistema esté entrelazado con los sistemas económico, político y biofísico (en diversos grados, conforme la situación particular de cada país), es comprensible que la crisis civilizatoria envuelva todos estos sistemas y sobrepase el sistema cultural. Así, una *sciencia nuova* y una educación de nuevo tipo necesitan ser complementadas por decisiones políticas, económicas y ecológicas, además de culturales, pedagógicas y científicas.

Ni Nicolescu ni Morin desconocen las interfaces de la educación y de la ciencia con el sistema político y los demás sistemas. Para Morin (2000; Nair; Morin, 1997), por ejemplo, la antropolítica requiere simultáneamente una generación de más democracia y una regeneración de la democracia existente, además del invento de una democracia planetaria, con la realización de la Humanidad a partir de la antropoética (o ética de la especie humana). La generación de la democracia es necesaria como resistencia delante de los totalitarismos y de las arbitrariedades, a partir de las brechas del poder en las organizaciones públicas y privadas; la regeneración de la democracia existente se hace necesaria como forma de elevación de la calidad de la especie, de la sociedad y de los individuos en sus relaciones humanas, en sus capacidades de conocer, de

comprender y de realizar la Humanidad en sí, como legado para las futuras generaciones; finalmente, el invento de una democracia planetaria requiere la percepción del destino humano común entre las varias naciones y continentes, la disposición para forjar instituciones globales vueltas para la educación y ciudadanía terrenas, con lo concomitante desarrollo de una cultura política planetaria, complementar a las culturas políticas comunitarias y societarias.

BIBLIOGRAFÍA

- Apostel, L., Benoist, J. M., Bottomore, T., Dufrenne, M., Mommsen, W. J., Morin, Edgar, Piattelli-Palmarini, S.N., Smirnov, UI, J., *Interdisciplinarietà e ciencias humanas*. Madrid, Tecnos, 1982.
- Boeira, S. L., Koslowski, A., "Paradigma e disciplina nas perspectivas de Kuhn e Morin". In.: *Rev. Internacional Interdisciplinar INTERthesis*, Florianópolis, v.6, n.1, p. 90-115, jan./jul. 2009. Disponible en <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis>
- Burón, J., *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*, Bilbao, Ediciones Mensajero, 2002.
- Delors, J., *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors. UNESCO / MEC, São Paulo, Cortez Editora, 1999.
- Fourez, G., *A construção das ciências: introdução à filosofia e à ética das ciencias*, São Paulo, UNESP, 1995.
- Gardner, H., *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*, Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1994.
- Gardner, H., *Las cinco mentes del futuro*. Barcelona, Paidós Ibérica, 2008.
- Hobsbawn, E., *Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. 2ª ed., São Paulo, Companhia das Letras, 1995.
- Jaeger, W., *Paideia: los ideales de la cultura griega*, México, Fondo de Cultura Económica, 1998.
- Kuhn, T., *The structure of scientific revolutions*, Chicago, The University of Chicago Press, 1970.
- Maturana, H. y Varela, F., *A árvore do conhecimento. As bases biológicas do entendimento humano*. Campinas, Editorial Psy, 1995.
- Morin, Edgar y Kern, A. B., *Terra-pátria*, Porto Alegre, Sulina, 1995.
- Morin, Edgar, *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*, Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2000(b).
- Morin, Edgar, *Ciência com consciência*, 2ª edição revista e modificada pelo autor, Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1998.
- Morin, Edgar, Ciurana, E.R. Motta, R.D., *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*. São Paulo, Cortez; Brasília UNESCO, 2003.
- Morin, Edgar, *Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental*, Natal, EDUFRN, 1999.
- Morin, Edgar, *Introdução ao pensamento complexo*, Porto Alegre, Sulina, 2007.

- Morin, Edgar, *O método IV. As idéias: sua natureza, vida, habitat e organização*, Lisboa, Publicações Europa-América, 1991.
- Morin, Edgar, *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo; Cortez; Brasília; UNESCO, 2002.
- Nair, S. y Morin, Edgar, *Uma política de civilização*, Lisboa, Arlea, Instituto Piaget, 1997.
- Nicolescu, Basarab, *La transdisciplinariedad. Manifiesto*, Hermosillo, Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, 2009.
- PNUD, *Relatório de Desenvolvimento Humano 2007/2008. Combater as alterações climáticas: solidariedade humana num mundo dividido*, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), 2007.
- Portilho, E., *Como se aprende? Estratégias, estilo e metacognição*, Rio de Janeiro, Wak Ed., 2009.
- Rifkin, J., *O fim dos empregos: o contínuo crescimento do desemprego em todo o mundo*. São Paulo, M. Books do Brasil Editora Ltda., 2004.
- Santos, B. S., “Por que é tão difícil construir uma teoria crítica?” *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 54, p. 197-215, junho, 1999, Coimbra.

REFLEXIONES NECESARIAS PARA UNA REFORMA UNIVERSITARIA

GAMAL OMAR FRINCO
Santiago de Chile

Proyecciones: El siguiente ensayo no busca convertirse en una guía para la superación de la crisis actual, mas bien representa un alto en el camino emprendido en pos de entender la complejidad del mundo intentando construir delineamientos reflexivos necesarios para la transformación de mi forma de entenderme con la realidad, con la nueva era planetaria y las condiciones necesarias para afrontar la transformación y los re-planteamientos necesarios de mis acciones pedagógicas como forma de contribuir en la construcción del dialogo y reflexión orientadas al avanzar en el camino de la mundialización del respeto como condición de la especie humana, siendo para esto necesario comprender la crisis ac-

tual como un fenómeno multidimensional al igual que las respuestas y proyecciones de la reforma.

Conceptos claves:

- ◆ Crisis multidimensional.
- ◆ Metamorfosis del pensamiento.
- ◆ Pensamiento complejo.
- ◆ Transdisciplina, interdisciplinar y multidisciplina.
- ◆ Paradigmas contemporáneos.
- ◆ La era planetaria.
- ◆ Conocimiento y ética.
- ◆ Pensamiento estratégico.
- ◆ Conocimiento fragmentado.

A MODO DE INTRODUCCIÓN

La Universidad pensada desde el positivismo esta en crisis, esta crisis es multidimensional y necesita de una reforma profunda pensada de manera compleja y con soluciones integrales orientadas a la transformación social urgente para afrontar la crisis de la era planetaria en la cual hemos ingresado desde ya hace algunos años, la cual es cada vez mas evidente desde la mundialización de las redes de información como además desde avance desenfrenado de las ciencias (o como el Dr. Morin definiría..."ciencia sin consciencia"), avances que no se han

nutrido de las reflexiones y cuestionamientos para que representen aportes limpios del peligro que pueden generar, pues evidentemente el avance de las ciencias representa un paradigma entre las posibilidades de avanzar hacia una sociedad-mundo del bienestar y la posibilidad cada vez mayor de destrucción a escala planetaria. Así los desafíos que una reforma educativa debe asumir es la búsqueda de soluciones pertinentes y multidisciplinarias a los conflictos actuales de la crisis, construir el camino para la evolución del pensamiento desde lo fragmentado a lo universal y planetaria, desde lo individual a lo comunitario, desde lo local a lo mundializado, transformaciones sustentadas en un acto de amor por la humanidad, el mundo y la paz como motor de búsqueda, un verdadero acto de emancipación de la humanidad.

El desafío es complejo y el camino lleno de obstáculos, pero que el ser humano es capaz de solucionar solo si existen y se crean las voluntades y el reconocimiento de nuestra condición de especie interdependiente con la vida como unidad planetaria compleja y de un equilibrio delicado.

En este camino la reforma de la educación plantea desafíos inmediatos a enfrentar, todos estos necesarios para emprender el proceso de re-formación ciudadana.

I. NECESIDADES DE LA REFORMA Y LA CRISIS MULTIDIMENCIONAL

El concepto de Universidad se origina desde el latín como “Universitas”, compuesta por “Unus” (uno) y “Verto” (girado o convertido), es decir “girado hacia uno o convertido en uno”. Así el concepto de “unus” se refiere a lo integral que no admite división. Universidad corresponde a la misma etimología de “universo” o “universalidad”, los que expresan una multitud de cosas diferentes, pero en el sentido de “unidad”-las partes en el todo y el todo en las partes), designándose así cualquier asociación o comunidad orientadas a una meta común, de hecho las primeras universidades de la edad media (Bolonia, Oxford, Cambridge, Padua y Paris) fueron llamadas “Universitas magistrorum et scholarium” es decir, “asociación de maestros y alumnos”¹.

Este concepto fundador de “Universidad” corresponde también a la Unidad multidisciplinaria del conocimiento, como también a la construcción democrática de este en post de la proyección social.

¹ <http://etimologias.dechile.net/?universidad>

Actualmente el concepto fundador se encuentra en crisis, no solo desde la etimología académica en el sentido disciplinario (fragmentación de las áreas de estudio), mas aun trasciende a lo que la misma Institución entiende por este concepto lo que se proyecta al impacto social de la “Universidad” entendida como unidad compleja². La crisis entonces bajo los conceptos mismos de Universidad y comunidad se manifiesta en otros horizontes bajo la definición de “crisis multidimensional”, mutilando y disgregando mas que las áreas de estudio en fragmentos parcelados, también la propia definición de de la Universidad como unidad compleja, abandonando sus misiones fundamentales, es decir, “Educación- formación e investigación.”³.

I.1. La Universidad disgregada: La crisis multidimensional

Bajo esta perspectiva compleja, la crisis universitaria responde a la necesidad de una reforma a escala planetaria del pensamiento, desde nosotros mismos como individuos como de las estructuras de todo ámbito, haciéndose indispensable la reflexión en los sistemas educativos trasnacionales y de sus expectativas, reflexión no solo basada en la Universidad, si no desde el comienzo de los años del proceso educativo, promoviendo sobre todo:

- ◆ La necesidad de reformarse así mismo⁴.
- ◆ El desarrollo del pensamiento que busque la construcción de un sujeto ciudadano-planetario, capaz de desenvolverse en las redes mundializadas.
- ◆ La capacidad de desarrollar lo Multi- Inter- y transdisciplinario, transversar los valores y conocimientos disgregados.

Por otro lado y lo que busco desarrollar, la crisis multidimensional de la universidad corresponde a tres grandes áreas, las cuales se relacionan e interactúan, conviven de manera aparentemente separadas, pero se entiende que la crisis universitaria es parte de una crisis del pensamiento contemporáneo y de la cual la universidad juega un papel importante. Estas áreas o dimensiones que distingo claramente corresponden a:

² Un territorio trabajado por la historia, una sociedad tributaria del espacio...se trata de un organismo que dispone de una Política...instituciones y una vida publica “El empeño multidimensional”; Edgar Morin.

³ La reforma universitaria, un fenómeno mundial, balance; Mtra Doctorante Laure Meunier.

⁴ “se reforma el pensamiento solo si somos capaces de reformarnos a nosotros mismos” o como el Dr. Morin plantea “ para complejizar el pensamiento debemos complejizarnos nosotros mismos”

La dimensión económica: Financiamiento, competitividad y autonomía

En la dimensión económica de la crisis, las relaciones entre financiamiento, competitividad y autonomía se dan de manera dinámica y entre todas se ven interrelacionadas e interdependientes. El financiamiento se modula entre lo público y lo privado, la competitividad por otro lado se ha visto poco reflexionada aceptándose no como un elemento generativo de condiciones favorables para el intercambio y construcción de conocimientos y reflexiones, mas bien se ha centrado en el mirar al “otro” como una amenaza desde la perspectiva social de la escala de arriba y a bajos. Es desde esta perspectiva que la Autonomía se ve amenazada por intereses que van desde los delineamientos curriculares de las instituciones públicas o privadas, ideales políticos, religiosos, ideológicos que supeditan al egresado a elementos externos como la competitividad de los distintos grupos de interés, poniendo en tensión dos grados de conflicto, por un lado el ingreso y permanencia de los alumnos que entran a los pre grados, en donde los criterios de selección muchas veces son distintos al mérito⁵ y tienen que ver mas con el alcance económico. Este conflicto no se reduce solo a las instituciones privadas, además se encuentra en las instituciones públicas de educación superior en las cuales cada vez mas el Estado ha dejado de ser el responsable actuando principalmente como fiscalizador a través de los organismos de acreditaciones para las instituciones. Por otro lado, la mundialización requiere del aumento del financiamiento para una educación continua que de origen a un capital humano cada vez mas actualizado, investigaciones libres de presiones de los grupos de intereses que sustentan a la universidad.

La otra parte del conflicto en tensión es el riesgo de la desigualdad tanto a nivel nacional como transnacional, privando a algunos fragmentos de la sociedad y/o países en cuanto a talentos y recursos como el llamado capital humano necesario para el desarrollo, es esto lo que permitió que China y la India elevaran su desarrollo económico y dieran respuesta a las demandas que este requiere⁶.

Lo anterior hace referencia a una reorganización no solo de roles Docentes- Alumnos, también a la gestión, financiamiento, capacidades, estrategias y análisis de las políticas, como además una buena utilización de los recursos en relación a costo-eficacia⁷, donde las universidades deben rendir cuentas al Estado no solo económicas si no que además de los logros académicos.

⁵ La reforma universitaria, un fenómeno mundial, balance; Mtra Doctorante Laure Meunier.

⁶ Datos según S.Hatakenaka, 2009: Higher education in innovation and economic developed: Changing paradigms, CIHE.

⁷ Informe internacional UNESCO 1998. Declaración sobre enseñanza superior para el S XXI: Visión y acciones prioritarias para el cambio y el desarrollo de la enseñanza superior.

La dimensión académica:

La dimensión académica de la crisis plantea una tensión desde dos conflictos inseparables, el primero se interrelaciona con la dimensión económica haciendo referencia a la selección en el ingreso de los estudiantes, que como se menciona, muchas veces se da en criterios ajenos al mérito; el segundo a una parcelación indiscriminada del conocimiento y las áreas de estudio –relacionada con la dimensión etimológica que veremos mas adelante– que mantiene perjudicialmente des-unidos humanidades y ciencias lo que disgrega a la universidad de su concepto de origen (lo universal, la universalidad) como además de una formación ética-moral en la construcción de un sujeto planetario capaz de visualizar los alcances que posee el ser humano tanto en creación, construcción, manipulación y lamentablemente también de destrucción, pues estamos en un tiempo en que el ser humano posee los recursos suficientes para exterminar toda la vida del planeta como por ejemplo el poderío nuclear, manipulaciones biológicas para armamentos, entre otras.

Bajo esta perspectiva la crisis en su dimensión académica plantea dos grandes desafíos a desarrollar en las reflexiones y cuestionamientos para la elaboración de una reforma tanto del sistema educativo general, pero principalmente en la reforma universitaria y su capacidad de dar respuestas a los requerimientos de la sociedad mundializada.

Crterios de selección: Ante todo el desafío es mejorar la enseñanza del sistema secundario de educación –referente tanto a lo cognitivo como a lo valórico y actitudinal) tanto publico, subvencionado y privado puesto que es imprescindible para la reforma universitaria echar a andar una transformación de la enseñanza secundaria que asegure aprendizajes valóricos y cognitivos de calidad para todos los sectores de la sociedad para romper con las desigualdades de los resultados, esto tiene un origen pluricausal y sistémico sustentado en la enorme segregación social de los sistemas educativos. El mérito como criterio principal de selección conlleva un mayor gasto publico en becas, créditos, etc. que den oportunidad a los estudiantes mejor preparados para enfrentar esta etapa tan llena de conflictos e importancia como es la educación superior, así se reduce el riesgo a desechar talentos y recursos humanos, fundamento importante para el desarrollo económico y la reforma del pensamiento necesaria para la era planetaria.

Imprescindible también es el enseñar a afrontar lo desconocido, las incertidumbres, puesto que una reforma universitaria transformadora requiere de estudiantes capaces de desarrollar sus cuestionamientos con base en lo desconocido, superando el “error y la ilusión”

La parcelación indiscriminada del conocimiento: Unir lo que se encontraba des-unido: La reforma universitaria para la era global plantea varios desafíos en cuanto a la organización transdisciplinaria del conocimiento, lo multidimensional de los procesos de enseñanza-aprendizaje, disminuir la brecha entre humanidades y ciencias, desafíos necesarios de afrontar y superar para la era planetaria.

Bajo esta perspectiva, la reforma requiere avanzar hacia una organización del conocimiento que ligue, una, asocie las múltiples disciplinas dispersas y sin conexión lógica en los actuales planes de estudios, los cuales han caído en una tecnificación inquisidora sin desarrollar por ejemplo, la ética de las ciencias duras y el impacto de éstas en la tierra-patria y su frágil equilibrio. Esta parcelación o reduccionismo del conocimiento en disciplinas plantea no solo el conflicto entre ciencias y humanidades en cuanto a la construcción de un conocimiento pertinente en los inicios de la etapa universitaria, además el conflicto que tienen las iniciativas de investigaciones trans- multi e inter disciplinares, las cuales debieran integrar cuestionamientos reflexivos que proyecten el impacto de los avances humanos, lo que llevaría a replantear la necesidad de lo que podríamos denominar desde la complejidad “la ética del conocimiento”.

Otro factor importante a considerar en la dimensión académica de la crisis multidimensional es la necesidad de promover, incentivar el desarrollo de una educación continua, capacitación, actualizaciones. Esta necesidad nace ir construyendo un conocimiento pertinente y actualizado a las nuevas tecnologías, redes de información, avances propios de la sociedad mundo. Esta actualización de los saberes es fundamentada por el envejecimiento de la población en Chile, lo cual según el ultimo CENSO del 2002, Chile se inserta en una denominación denominada “Transición demográfica en etapa avanzada”⁸

Esta actualización se hace imprescindible para que comience a desarrollarse la “metamorfosis del pensamiento” y una reforma educativa que fortalezca a los profesionales que a su vez educaran a los nuevos profesionales, educadores que formaran a los nuevos educadores, formación de nuevos sujetos que se relacionan constructivamente con el mundo y con otros sujetos, relación interpersonal necesaria para el desarrollo de una nueva corriente y maneras de convivir con el contexto, con el mundo, con las múltiples informaciones existentes en nuestros días, según Morin, un sujeto con “la mente bien ordenada” evitando “la ceguera del conocimiento”.

⁸ Índice de vejez: Este es una clara demostración del cambio estructural que ha sufrido la población chilena hacia la senectud. Mientras que en el año 2000 la relación es de 25 adultos mayores (65 y más años) por cada cien menores de 15 años, lo que equivale a un cuarto; la correspondencia en el 2010 será de 35 a 100, es decir aumentará al 35%. Al llegar el 2020, de mantenerse las tendencias observadas, la proporción de senescentes frente a menores de 15 años será de casi la mitad.; <http://www.ntologia.uchile.cl/docs/chien3.htm>

La dimensión etimológica:

Esta dimensión de la crisis universitaria actual es en la que podemos ver el carácter multidimensional, agrupando las interacciones de las distintas características de la crisis en el concepto mismo de Universidad, es decir, es la “crisis del concepto”. Por un lado tenemos que etimológicamente el concepto se refiere a lo universal, al universo que entendemos como una red de relaciones, fenómenos interdependientes unos con otros. Pero esta dimensión no puede considerarse como un conflicto del léxico o significaciones/significantes, debe entenderse como un conflicto activo que involucre un re-planteamiento urgente desde la institución misma de la idea de “comunidad universitaria” desde el concepto Morineano de “Unitas Múltiplex”⁹, es decir, reflexionar sobre la Universidad como comunidad –tripartita- compleja, desarrollando de esta manera “un oficio de estudiante”¹⁰, lo que no solo involucra al aprendizaje técnico de su especialidad o el desarrollo del goce por aprender y el dudar, además un “oficio de estudiante” que incentive, promueva y genere la participación ciudadana-comunitaria como herramienta de construcción social y fortalecimiento democrático.

Así entonces podemos resumir esta crisis etimológica actual del concepto de “universidad” en factores como:

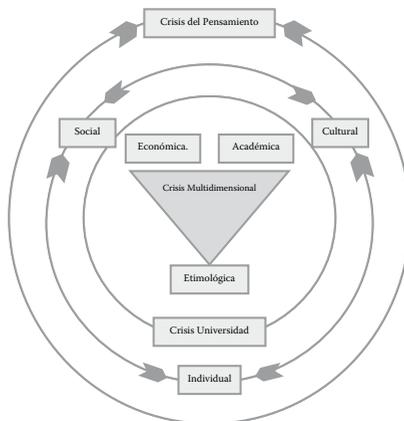
- ◆ Visión reduccionista y parcelada de conocimientos.
- ◆ Coexistencia y no comunicación entre humanismo y ciencias.¹¹
- ◆ Ausencia de reflexión y participación en la “comunidad universitaria”
- ◆ Abandono del rol social de la Universidad.

Por último me es necesario el aclarar que la separación de estas tres dimensiones (¿o serán dos –económica y académica- que se centran en la crisis etimológica del concepto?) corresponde al tratar de entender y visualizar lo complejo de la crisis, es decir, entender estas partes como pertenecientes a un todo, a un hecho de relaciones dialógicas y multidimensionales y en ningún caso con una visión parcelaria o fragmentaria que no sea capaz de entender el carácter relacional y complementario de este hecho que llamaremos crisis actual.

⁹ Según Morin, “un conjunto de factores físicos e identitarios que fundan a la vez la integración de un espacio en un conjunto global.

¹⁰ “Diferenciación de los tiempos de estudiantes e impacto sobre el proceso de afiliación.” Nicolás Malinowski. 2007

¹¹ Morin, E. “*De la Reforma de la Universidad*,” *Gazeta de Antropología*, No.25, 2009.

Esquema I: El fenómeno multidimensional de la crisis actual**I.2. La importancia de reformar el pensamiento:**

Para entender y encontrar alternativas que busquen la reforma educativa y universitaria es necesario como lo señala el Dr. Morin “partir por complejizarnos nosotros mismos”, superando la ceguera provocada por el pensamiento clásico positivista reproducido por el actual estado de la educación en su inquisidora acción de segregar, concretizar, disciplinar, coartando no solo la evolución multidisciplinaria si no además volviéndose una acción peligrosa.

Buscare acá entender la importancia de esta re-forma y evolución del pensamiento clásico positivista que principalmente desde Descartes impera en la manera que concebimos la construcción del pensamiento¹², hacia un nuevo estado de consciencia, es decir, hacia un nuevo paradigma, el paradigma de la complejidad. Algunos importantes puntos a considerar en estas relaciones interdependientes del nuevo pensamiento son:

El sujeto ciudadano-planetario:

“La misión de la educación para la era planetaria es fortalecer las condiciones de posibilidad de emergencia de una sociedad-mundo compuesta por ciudadanos protagonistas, conscientes y críticamente comprometidos en la construcción de una civilización planetaria”¹³.

¹² Método científico...“El mundo esta ordenado y puede conocerse si lo analizamos (primero lo descomponemos en partes) y luego lo reintegramos (reconstruimos en una síntesis el orden existente entre esas partes que han sido estudiadas por separado.”

¹³ “Educar en la era planetaria”. Epilogo la misión de la educación para la era planetaria. Edgar Morin.

La construcción de este nuevo sujeto ciudadano-planetario debe ser uno de los ejes centrales para la reforma educativa, esto requiere del re-planteamiento necesario en los programas de estudio en cuanto a valores como el patriotismo y ciudadanía. Desde esta perspectiva, la educación y la universidad principalmente debe proporcionar las herramientas para generar la relación necesaria entre ciudadano-planeta. Así como la relación entre sujeto biológico, sujeto social y sujeto histórico es indisoluble para la condición humana, también lo es para la reforma la relación interdependiente entre individuo-ciudadanía-planeta, es decir que debemos reconocernos no solo como parte de una localidad con una determinada cultura, además como parte de un todo llamado por Morin Tierra-Patria. La educación debe velar por enseñar el amor a nuestra propia cultura local reafirmando la aceptación y respeto por los múltiples contextos culturales con los cuales interactuamos de manera activa en la complejidad de las redes de información. Pero no solo se hace imprescindible para la reforma el pensamiento este respeto por culturas hasta ahora ajenas para nosotros, además esta noción de sujeto ciudadano-planetario hace una importante referencia hacia la necesidad de re-plantear y re-pensar nuestras acciones de manera global, desarrollando el amor por el planeta que es a la vez parte de nuestra propia existencia como también nosotros parte de la suya, es decir que debemos entendernos como parte de una comunidad, ésta parte del planeta y esta parte del universo en expansión y todos dependemos de las interacciones y procesos interconectados que éste último genera.

En resumen, el nacimiento de este nuevo sujeto ciudadano-planetario debe estar orientado a reconocerse como sujeto cosmopolita, es decir, “ciudadano del mundo...hijo de la tierra y no individuo abstracto y sin raíces”¹⁴, orientando la educación sus esfuerzos hacia:

- ◆ El reconocimiento del ser humano y su cultura local como parte de una gran cultura de la Tierra-Patria.
- ◆ El amor hacia el planeta promoviendo el respeto al medio ambiente, a la multiculturalidad, etc; reflexionando sobre los alcances de nuestras acciones.

Mundialización-globalización y Universidad

Una tarea importante de la Universidad para el desarrollo de la reforma del pensamiento es el comenzar a reflexionar sobre algunas diferencias de conceptos que pueden parecer simplemente de carácter gramatical, pero en su esencia centran distinciones imprescindibles

¹⁴ “Los desafíos de la era planetaria” Capítulo III “El posible despertar de una sociedad-mundo” Edgar Morin.

si se quiere avanzar sin retrocesos y prejuicios hacia una verdadera metamorfosis¹⁵ del pensamiento. Esta distinción necesaria es desde dos tendencias mundializantes, la primera es la mundialización como sociedad-mundo y el segundo como sociedad globalizada. Bajo esta perspectiva, la universidad como órgano generador de conocimientos y ceno de reflexiones intelectuales profundas y criticas debe asumir este desafío de diferenciaciones imprescindibles y trabajar para limpiar los prejuicios ideológicos, políticos que podamos tener cada uno en nuestra autonomía critica y reflexiva, es por eso que para desarrollar este proceso y entenderlo a escala planetaria el termino globalización debe ser repensado y reformulado, pues este generalmente se ve vinculado a una noción económica y tecnológica de las relaciones de los grupos de poder que operan con el desarrollo del capitalismo bárbaro originado en la civilización occidental y expandido en las ultimas décadas del SXX¹⁶. Esta reformulación del termino unilateral y reductivo del proceso social planetario debe integrar otros elementos que nos aporten a un verdadero motor de transformación, es acá donde aparece en concepto mundialización para referirse a este proceso planetario de relaciones de todas índoles, convirtiéndose en un “termino mas complejo...por que es un termino radicalmente antropológico que expresa la inserción simbiótica...por que la tierra no es solo un terreno donde se despliega la globalización, si no una totalidad compleja, física/biológica/antropológica”¹⁷.

Estos dos procesos a los cuales asistimos se encuentran en conflicto como dos hélices¹⁸, por un lado la mundialización de la globalización con la expansión de la economía capitalista y un tecnicismo mutilante y por otro lado una contra-tendencia de la sociedad civil que intenta evitar la expansión del “sistema globalizado” e impulsa las ideas del humanismo buscando la mundialización de la “sociedad-mundo”. Es acá donde la reforma universitaria y la Universidad misma como comunidad compleja adquiere importancia, pues esta si desarrolla una metamorfosis del pensamiento lineal hacia un pensamiento multidimensional que integre humanismo y ciencia, que busque la auto-afirmación del sujeto como parte activa de una “sociedad-mundo” se afirmara la comunidad universitaria compleja como un espacio de real transformación y participación social.

De esta manera la reforma o metamorfosis del pensamiento se muestra como el motor fundamental para realizar y proyectar una reforma educativa desde la Universidad, educando, capacitando y actualizando a los nuevos profesionales y por sobre todo a los educadores desde la enseñanza primaria hasta la Universidad, puesto que la reforma del sistema educa-

¹⁵ Metamorfosis y no revolución, pues éste ultimo termino sugiera el aplastamiento de lo anterior y no se trata de eso, mas bien es la mutación de lo anterior que conforma algo nuevo, un nuevo nacimiento.

¹⁶ www.wikipedia.org

¹⁷ “Los desafíos de la era planetaria” Capitulo III. Edgar Morin.

¹⁸ OPCIT.

tivo depende de la preparación técnica y valórica-moral de quienes forman personas, seres humanos que pertenecen a un mundo como además sujetos dependientes de su trinidad atropo-biológico-social. Entonces la reforma del pensamiento deberá buscar la inclusión de elementos transversales necesarios como:

- ❖ Construcción de un sujeto mundializado.
- ❖ Educación continúa.
- ❖ Reconocimiento de la trilogía sujeto, biológico-social-histórico.
- ❖ Reconocimiento de la trilogía comunidad-sociedad-mundo.
- ❖ Impulso de la hélice mundializadota de las humanidades.

II. PLANTEAMIENTOS DE LA REFORMA UNIVERSITARIA: DESAFÍOS Y SOLUCIONES PERTINENTES PARA UNA REFORMA MULTIDIMENSIONAL

Conociendo las dimensiones de la crisis que vive la universidad actual, como además la importancia de generar una metamorfosis del pensamiento clásico que mira la vida, lo cotidiano, la realidad como una linealidad que no permite entender ni solucionar los acontecimientos que se manifiestan de una manera inesperada, ni visualizar la complejidad de las relaciones interdependientes que nos involucran con los “otros”, con el planeta y el universo, a los cuales pertenecemos como unidad compleja, es que buscare denotar algunas propuestas de elementos necesarios de re-plantear y reflexionar para encontrar soluciones orientadas hacia una reforma universitaria capaz de dar respuesta a los desafíos que la era global nos impone, como además permitir a la Universidad recuperar su posicionamiento en la comunidad como espacio de transformación social desde el impulso de la hélice mundializadora del humanismo como herramienta de construcción de un nuevo sujeto ciudadano del mundo.

Bajo esta perspectiva de tremendos desafíos que enfrentar y solucionar, el re-plantear del concepto mismo de Universidad se hace cada día mas necesario para lograr su posición como espacio real de transformación, construcción social basada en la participación democrática e integradora del conocimiento como una acción dinámica, cambiante y mutable mas que una repetición descontextualizada, reproductiva¹⁹ y lineal hasta ahora pre-

¹⁹ Como referencia a las teorías de reproducción.

dominante en los centros educativos de nivel superior. Este re-planteamiento debe integrar en el seno de sus reflexiones vertientes transversales definidas anteriormente como son:

- ◆ La Universidad como comunidad compleja.
- ◆ La Universidad como universo que integra conocimientos y saberes transdisciplinares.
- ◆ La Universidad que entienda la búsqueda de la verdad como proceso de construcción y no como objeto inanimado.
- ◆ La Universidad como espacio de actualización y re-formulación de conocimientos (Educación continua)
- ◆ El merito como único criterio de selección.
- ◆ La Universidad como espacio de transformación social.

Estas reflexiones necesarias debieran abrir el camino hacia soluciones integradoras de las distintas dimensiones que forman la crisis como unidad multidimensional, soluciones además con el propósito indispensable de la construcción de una reforma universitaria acorde a nuestro tiempo, en donde el paradigma entre las posibilidades ciertas de construcción y destrucción nos mantienen alertas, época además donde cada vez mas se reafirma la mundialización de los saberes que naufragan por las redes virtuales de información, saberes y conocimientos que deben ser contextualizados para su pertinencia.

Así entonces la construcción de las soluciones integradoras que el pensamiento reformista debe generar indispensablemente para la estructuración²⁰ de la reforma universitaria podrían buscarse en tres puntos básicos de acción e integración en los programas de estudio.

- 1. La construcción ética del conocimiento:** Esta respuesta de la reforma debiera entregar soluciones a la reflexión necesaria del paradigma de los alcances de la acción del hombre hacia nuestra Tierra-Patria, pues en esta era los peligros y consecuencias han aparecido de manera angustiante ante nuestro ojos con fenómenos nunca antes vistos como el exterminio de especies enteras, la aparición de nuevas amenazas para la paz mundial y la respuesta de las potencias basada en la guerra y el aniquilamiento, la marginación y empobrecimiento de muchas culturas ancestrales bajo el mal llamado “progreso” y “desarrollo económico” en donde el concepto “sustentable” no se hace visible y desde el otro lado del paradigma las acciones de solidaridad a escala planetaria, es-

²⁰ Entendiendo la diferencia con “programación”.

fuerzas globales para la conservación del medio ambiente generadas por la sociedad civil independiente de los intereses de los grupos de poder, contra tendencias que buscan re-insertar los espacios de transformación y esperanza en el seno de la Universidad como espacio-territorio histórico de esta posibilidad de cambio²¹, es decir que la ética del conocimiento en la reforma debe sustentarse en:

- ◆ El respeto al medio ambiente.
- ◆ El respeto a las culturas ancestrales.
- ◆ Pensamiento reflexivo sobre los límites de la acción humana.
- ◆ Pensamiento integrador del sujeto dentro de la sociedad-mundo.

2. El ordenamiento transdisciplinar del conocimiento: “El universo cultural del hombre contemporáneo está dividido en dos culturas incapaces de comunicarse entre sí: la cultura humanista y la cultura científica.”²².

Esta respuesta de la reforma busca acercar estas dos culturas separadas por el pensamiento clásico positivista, culturas que dentro de la Universidad conviven pero no se comunican generando un conocimiento científico des-humanizado como además un conocimiento humanista que no involucra a la ciencia en sus reflexiones. La transdisciplina debe orientarse entonces a la construcción de un conocimiento unificado entregando soluciones multidisciplinales a los nuevos desafíos de la era planetaria. Entonces la orientación buscaría:

- ◆ Disminuir la brecha entre humanidades y ciencias.
- ◆ Construcción de un conocimiento unificado que permita proyectar los alcances del ser humano.
- ◆ Reconocimiento del sujeto como unidad indisoluble del bucle individuo-sociedad-especie.

Esta orientación es de esta forma una búsqueda que precisa una nueva reconstrucción de ver, conocer el mundo y su organización.

²¹ “Una mirada integral que permita descubrir el sentido y respuestas de la universidad del futuro (2005-2015) Gustavo López, UNESCO.

²² Texto módulo I curso III. “La transdisciplina en su historia”.

3. Pensar estratégicamente y no programáticamente: Esta transformación del pensamiento programático hacia un pensamiento estratégico que entrega la reforma busca el reconocimiento de la incertidumbre como condición inseparable de la realidad. Enseñar a superar las incertidumbres juega un papel de máxima importancia, pues nuestras acciones metodológicas deben estar abiertas a su re-planteamiento, a su evaluación continua según los obstáculos y errores que son propios del proceso de aprendizaje-enseñanza, ya sea por lo tiempos de aprendizaje individuales, factores externos a la labor netamente pedagógica, etc. Así el manejo de las incertidumbres debiera permitirnos ver el mundo de una forma compleja y no lineal, como si la vida pudiera ser programada y de esa forma ser resulta. Los desafíos a superar entonces con la estrategia como forma procedimental buscaran:

- ♦ La estrategia como una nueva forma de pensamiento.
- ♦ La incertidumbre como posibilidad cierta de cambio de nuestras acciones.
- ♦ Un re-planteamiento y evaluación permanente de nuestros procesos.
- ♦ Un cambio metodológico, del método científico lineal hacia la búsqueda metodológica que involucre lo inesperado, lo nebuloso.
- ♦ Navegar en un mar de incertidumbres entre archipiélagos de certezas.²³

Estos desafíos de la reforma universitaria (ética del conocimiento, ordenamiento transdisciplinar del conocimiento y el pensamiento estratégico) deben generarse desde nosotros mismos en nuestras acciones, buscando siempre avanzar hacia una reforma educativa capaz de generar una metamorfosis y transformación de conocer el mundo, de relacionarse y organizarse, pues tal cual la crisis actual de nuestra era es el resultado de un proceso complejo y extendido en el tiempo, debemos prepararnos en vista a nuevas crisis que requieren de respuestas y soluciones multidimensionales que integren al ser humano, al sujeto y al mundo como parte de una sola unidad compleja de interdependencia para su trascendencia.

A MODO DE CONCLUSIÓN

A modo de conclusión me gustaría reflexionar buscando el origen de la necesidad de la reforma del pensamiento basado en un concepto clave de practicar, el respeto, el respeto hacia

²³ Edgar Morin resume de esta forma el cambio de paradigma metodológico.

nuestra especie y hacia nuestra todas las formas de vida que sustentan el frágil equilibrio de nuestra permanencia y existencia. Busco así entender la reforma educativa y de la Universidad como un acto de esperanza y confianza, de amor y emancipación del hombre nuevo en su búsqueda constante de mejorar el mundo y las realidades construidas desde nuestro interior, siempre vehículo de las aspiraciones de libertad y vida...un desafío que vale la pena asumir.

BIBLIOGRAFÍA

- Banywesize, Emmanuel M., *Pensar otro, mundialidad y humanidad otra. La universidad de Morin y su obra*. Hermosillo, 2009. Material del Diplomado Transformación Educativa Una Formación a los Saberes Globales y Fundamentales de la Docencia.
- Burón, J., *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*, Bilbao, Ediciones mensajero, 2002.
- Delgado, Carlos, *La complejidad como desafío*, Hermosillo, 2009. Material del Diplomado Transformación Educativa Una Formación a los Saberes Globales y Fundamentales de la Docencia.
- López Ospina, Gustavo, *Una mirada integral que permita descubrir el sentido y respuestas de la universidad del futuro (2005-2015)*, Quito, UNESCO, 2004.
- Meunier, Laure. (s/f). *La reforma universitaria, un fenómeno mundial – Balance*. Hermosillo, 2009. Material del Diplomado Transformación Educativa Una Formación a los Saberes Globales y Fundamentales de la Docencia.
- Morin, Edgar, Ciurana, Emilio Roger, y Motta, Raúl Domingo D., *Educación en la Era Planetaria*, México, Editorial SEC-Sonora, 2002.
- Morin, Edgar, *El Método. La naturaleza de la naturaleza*, tomo 1, Madrid, Cátedra, 1977.
- Morin, Edgar, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Hermosillo, Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, 2004.
- Morin, Edgar, “De la Reforma de la Universidad”, *Gazeta de Antropología*, No.25, 2009. Disponible en http://www.ugr.es/~pwlac/G25_00Edgar_Morin.html.
- Najmanovich, Denise, *Desamurallar la educación. Hacia nuevos paisajes educativos*, www.dimensioneducativa.org.co/apc-aa.../Desamurallar_la_Educacion.pdf

LA FUGAZ VERDAD DE LA EXPERIENCIA (Ecología del acontecimiento y la experiencia formativa)

ALFREDO GHISO
Colombia

“Una vez que conozca esos hechos intentaré relacionarlos entre sí, suponiendo que sea posible, porque es difícil decir a que causa corresponde cada efecto. Bastaría la intervención de un ángel para que todo cambiase, por eso no hay que asombrarse si resulta imposible demostrar que determinada cosa es la causa de determinada otra”
Humberto Eco “El nombre de la Rosa”

“Hay grandes esferas de la vida dialógica que no son aparentemente diálogo, sino que también se da el diálogo que no es vital, lo que significa que tiene la apariencia del diálogo, pero no su esencia. A veces, parece como si hubiera sólo eso.”
Martín Buber

“Hay cosas que no pueden decirse, y es cierto. Pero esto que no puede decirse, es lo que se tiene que escribir”
María Zambrano

“El espíritu humano no refleja el mundo: lo traduce”

“Toda acción escapa cada vez más de la voluntad de su autor a medida que entra en el juego de las inter-retro-acciones del medio en el cual interviene.”

“Debemos comprender que, en la búsqueda de la verdad, las actividades auto-observadoras deben ser inseparables de las actividades observadoras, las autocríticas inseparables de las críticas, los procesos reflexivos inseparables de los procesos de objetivación.”

“Es preciso poner a prueba metodológicamente – en el caminar- los principios generativos del método al mismo tiempo, inventar y crear nuevos principios.”
Edgar Morin

“Ni el individuo ni la sociedad constituyen un punto de partida adecuado para la reflexión teórica; a cambio de ello, pongo el acento en las prácticas”

Anthony Giddens

“Para mí, enseñar es desafiar a los educandos a que piensen en su práctica y desde la práctica social, y con ellos, en búsqueda de esta comprensión, estudiar rigurosamente la teoría de la práctica. Esto significa entonces, que enseñar tiene que ver con la unidad dialéctica práctica-teoría.”

Paulo Freire

RESUMEN

El ensayo encuentra su sentido en la proximidad que tiene con el acontecimiento, la experiencia formativa y *“con lo provisorio de la vida misma.”* Surge de la reflexión de la práctica como docente universitario, en la vivencia del educador, en su actuar pedagógico reflexivo. Situado en la dinámica generativa *Método/camino/ensayo/travesía/búsqueda/estrategia*, se aproxima por medio de la observación y conceptualización a lo efímero, lo contingente, la novedad, la multiplicidad, fundamentado en principios método-lógicos que dan cuenta de una iniciación en el pensar complejo.

En su desarrollo, el texto da cuenta de los elementos configuradores de la experiencia formativa universitaria, reconociendo el acontecimiento, los ambientes y las interacciones que dan cuenta de una *ecología del acontecimiento educativo*. Asumiendo los principios del pensamiento complejo, a manera de conceptos sensibilizadores, se busca comprender la interacción educativa. Por último, plantea preguntas generadoras, relacionadas con las áreas temáticas emergentes, que pueden ser asumidas en próximas reflexiones e investigaciones sobre las múltiples y diferenciadas experiencias y acontecimientos formativos universitarios.

INTRODUCCIÓN

La experiencia del ensayo

Situarse en acontecimientos y experiencias formativas concretas como *sujeto viviente y sentipensante* capaz de aprender, concebir, fantasear y crear *«en» y «durante» el caminar* y, desde allí asumir la práctica del ensayo como expresión escrita de la actividad pensante, reflexiva, es *“iniciar un camino, una travesía que se desplegará en medio de la tensión”; “es una búsqueda que se inventa y se reconstruye continuamente.”* Como también lo señala Edgar

Morin (2005) y sus comentaristas, éste no es “*un camino improvisado o arbitrario, es la estrategia de un obrar abierto que no disimula su propia errancia y, a su vez, no renuncia a captar la fugaz verdad de su experiencia*”. (Pupo, R. 2009)

En esta perspectiva, el ensayo se funda y encuentra sentido en la proximidad que tiene con el acontecer, con la práctica y “*con lo provisorio de la vida misma*.” Por ello, los textos, las certidumbres del pensamiento teórico no prescriben, ni se anticipan al contexto, a las experiencias o a la praxis que deja sus marcas e inquietudes, que demandan ser descritas, comprendidas-explicadas, re-conocidas re-expresadas, re-emocionadas y re-creadas. Este ensayo emerge, entonces, en la experiencia de docente universitario, profesor de los cursos de “Pedagogía Social” “Investigación Social” y “Diseños Cualitativos”¹, en la vivencia como educador, en el actuar pedagógico reflexivo que se presenta, en este texto, con la intención de iniciar un nuevo viaje.

Método/camino/ensayo/travesía/búsqueda/estrategia, como “*posibilidad de encontrar en los detalles de una vida concreta e individual, fracturada y disuelta en el mundo, la totalidad de su significado abierto y fugaz*” (Morin E. 2005:18); como dispositivos y disposiciones necesarias para penetrar en los detalles del acontecimiento y de las experiencias formativas fracturadas por las múltiples cotidianidades y disueltas por el mundo institucional en sus sentidos y significados delicados y transitorios, por sus normas, inercias y representaciones. *Método/camino/ensayo/travesía/búsqueda/estrategia*, como actitud y aptitud necesarias, para capturar lo efímero, lo contingente, la novedad, la multiplicidad², fundamentadas en principios método-lógicos que dan cuenta de una iniciación en el pensar complejo.

Captar la complejidad y la fugacidad del acontecimiento y de la experiencia formativa

Los docentes (como muchos otros profesionales) nos hemos acostumbrado a leer el acontecer educativo con dos modelos: uno, teórico – deductivo y otro, empírico- pragmático – inductivo. Los dos estilos imponen una serie de parámetros y protocolos que dan cuenta de una gramática lineal y de una lógica que lleva a la descripción, explicación y expresión fragmentada de la práctica formativa; donde, obligatoriamente, los elementos que la constituyen deben ser distinguidos, leídos, analizados y valorados por separado. Es así como nos preguntamos por los contextos, los sujetos, los fines, los contenidos, las metodologías, los resultados; siendo capaces de describirlos y explicarlos de manera compartimentada. Muchas ve-

¹ Cursos de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas en la Universidad de Antioquia, Medellín

² Características tomadas de MORIN EDGAR, ROGER E; MOTA R. (2005) Educar en la era planetaria. Quito, Grupo Santillana. (18 p.)

ces, aunque a la reflexión la llamemos “sistematización”³, vamos tras alguno de los componentes del acontecimiento educativo, porque seguimos pensando que en él se esconde la causa de nuestro éxito o fracaso.

Estos supuestos, lógicas y formas de leer el quehacer formativo, nos ha condenado a no comprender *la complejidad del acontecimiento y la experiencia educativa*. La rutina o inercia epistémica ha impedido, a educadores y educandos, ir tras la fugaz y compleja “verdad” de sus experiencias, porque se han anclado en el leer “invariantes” y no se atreven a ir más allá de revisar los contenidos, estrategias y resultados de sus acciones e interacciones; las preguntas (*que responden a un modelo prefabricado, a un modelo económico, a un pensamiento único*) se reiteran constantemente y las respuestas no pasan de plantear campos de habilidades a desarrollar. El resultado de este proceso intelectual, “*lleno de formulas prestadas de la economía, de la gestión, de las ciencias positivas, de esos saberes que lo hacen todo calculable, identificable, comprensible, medible manipulable*” (Larrosa J. 2009,43), es el de afianzar la costumbre, “*el status quo*”, la norma estándar; de aquí que no cambien las descripciones, la comprensiones y explicaciones de la acción educativa y, menos, se transforma la emoción que la funda, recrea y reorganiza.

En educación se dispone de innumerables saberes expertos y especializados; pero nos faltan saberes sobre el acontecimiento y la experiencia formativa “*un saber que esté atravesado de pasión, de incertidumbre, de singularidad. Un saber que le de un lugar a la sensibilidad, que esté de alguna manera incorporado a ella, que tenga cuerpo. Un saber, además, atravesado de alteridad, alterado y alterable*”. (Larrosa J. 2009: 43). Por ello, retomamos las ideas que, sobre la reflexión de la experiencia humana, Edgar Morin plantea:

“Asumir esas experiencias implica desarrollar un proceso de aprendizaje y de conocimientos, sobre un suelo frágil caracterizado por la ausencia de fundamento. No es una experiencia de la nada, es una experiencia de algo mucho más profundo y paradójico. La enorme plenitud que nos rodea, envuelve y desafía no puede conocerse a partir de un fundamento que asegure el tránsito. Y el resultado de semejante esfuerzo tal vez sea lo único que verdaderamente seduce para iniciar el esfuerzo de aprender.” (Morin E 2005:15)

Para los educadores, la multidimensionalidad y la multiconfiguración de los acontecimientos, sus condiciones témporo-espaciales, contextuales y sus mediaciones emocionales

³ Sistematización: reflexión sistémica e histórica de las prácticas sociales, políticas, culturales, económicas, educativas, desarrollada con el fin de generar un conocimiento del y desde el hacer para su cualificación.

son extrañas y difusas, develando la complejidad y fugacidad de sus experiencias formativas. Al intuir y descubrir esto, surgen las preguntas generadoras de este ensayo: *¿Desde dónde leer el acontecimiento y la experiencia formativa superando costumbres, rutinas e inercias?, ¿Con qué recursos epistémicos interrogar los acontecimientos y las experiencias formativas, para comprender, aprehender y expresar la multidimensionalidad y multiconfiguración, la complejidad y fugacidad presentes en la acción y las prácticas pedagógicas capaces de potenciar sujetos y generar cambios “ecosocioculturales”?*

Para una lectura compleja del acontecimiento y la experiencia formativa

El ensayo, como un viaje, parte de dos preguntas la primera da cuenta de un deseo generador de cambios, de una emoción configuradora de una nueva postura epistémica frente a la experiencia formativa. Presupone, intuye, conjetura la posibilidad de un método que además de caminos, pueda plantear perspectivas alternativas de lecturas posibles; que, en la lógica de María Zambrano, estarían potencialmente encerradas en la experiencia formativa.

La segunda pregunta reconoce que, en el acontecimiento educativo, toman *“cuerpo, forma y figura”* en una serie de características o cualidades como son: la multidimensionalidad, la multiconfiguración, la complejidad y la fugacidad; también, la inquietud se soporta en una propiedad reconocida por los individuos que reflexionan y experimentan la interacción formativa, como es la existencia de ambientes, relaciones y acciones potenciadoras de sujetos y generadoras de cambios *ecosocioculturales*. El ensayo, entonces, va más allá del acontecimiento o del *“qué”* de la experiencia; va, como diría Jorge Larrosa (2005: 18), tras la *“reflexividad, subjetividad y transformación en lo que tiene que ver con el sujeto de la experiencia, con el “quién” de la experiencia...”*

“Los conocimientos interactúan, se entrecruzan y, por tanto, también lo hacen las ignorancias.” (Santos, Boaventura de Sousa. 55: 2009) En este sentido, la segunda pregunta se construye en la confianza del saber e integra dialógicamente la ignorancia, dando cuenta de una tensión generadora de búsquedas que, en este caso, se dirigen a recrear los *recursos epistémicos* para poder interrogar el acontecimiento y la experiencia formativa, con el fin de comprenderlos, aprehenderlos y expresarlos en su complejidad y fugacidad .

El acontecimiento y experiencia formativa suponen complejidad

El realizar la reflexión sobre el acontecer y la experiencia, el asumir el ensayo como prác-

tica epistémica, cognitiva nos sitúa en el ámbito de la acción y de las interacciones, dónde aparecerán, se integrarán y considerarán una serie de elementos aleatorios, decisiones, conciencia de derivas y de transformaciones. Por ello, tanto para la reflexión, como para la elaboración del ensayo se pensó en ámbitos que permitieran concentrarnos en los temas y en las inquietudes que nos interesan, ayudándonos en un pensamiento de la complejidad que, aunque se nos presente desde el inicio como un desafío, rompe con visiones simplificadas lineales y mutilantes del acontecimiento educativo.

Esto es posible porque al asumir el pensamiento complejo surge *“la necesidad de integrar al observador y al conceptualizador en su observación y conceptualización”*, lo que nos da la posibilidad de tener *“metapuntos de vista. El metapunto de vista es posible sólo si el observador-conceptualizador se integra en la observación y en la concepción.”*(Morin E. 1994:109)

La opción asumida permite, entonces, el diseño de una estrategia que imagina, a partir de los recursos y condiciones disponibles, unas acciones posibles que, en un primer momento, estarán orientadas a la recuperación de algunos elementos configuradores de la experiencia, desde la voces de las y los estudiantes universitarios y del educador; reconociendo los ambientes reales y virtuales, los espacios de lectura, debate y escritura fenomenológica y las interacciones formales e informales, muchas de ellas mediadas por tecnologías de la información⁴ y la comunicación o por el cara a cara, donde la *inter-retro acción* de los componentes permiten observar las *ecologías de los acontecimientos y de las experiencias formativas*.

Luego, tomando los principios del pensamiento complejo, a manera de conceptos sensibilizadores o de radares mentales, se busca comprender el acontecimiento educativo develando lo que habitualmente desaparece como realidad, porque no se lee, porque se desvanece o se la excluye al encontrarse más allá del universo de teorías relevantes, evaluables y aceptables por el conocimiento pedagógico normalizado⁵.

La última acción estratégica diseñada, al elaborar este ensayo, contempla el imaginar y figurar nuevas trayectorias de estudio y pensar complejo, por medio de la enunciación de preguntas generadoras, relacionadas con las dimensiones o áreas temáticas emergentes, que puedan ser asumidas en próximas reflexiones e investigaciones sobre múltiples y diferenciados acontecimientos y experiencias educativas.

⁴ Los acontecimientos y experiencias formativas recuperadas se dan en el nicho ecológico de acciones educativas de los cursos universitarios presenciales apoyados con tecnologías de la información y la comunicación, de Pedagogía social y Diseño cualitativo I y II en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Antioquia. Consultarlos en las direcciones electrónicas: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/course/view.php?id=289> y <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/course/view.php?id=33>

⁵ A este eliminar y combatir lo extraño, lo irreductible y el misterio Edgar Morin lo denomina “Normalización”. Ver: Morin E. 2005: 25

1. DE LA NORMA Y EL ESTÁNDAR A LAS ECOLOGÍAS DE LA ACCIÓN EDUCATIVA

Desde mis épocas de formación en la normal, la acción educativa se empieza a visualizar como un hacer profesional, instituido y controlado socialmente, con lógicas, técnicas y prescripciones programáticas expresadas en políticas, planes, proyectos de aula, calendarios, porcentajes a evaluar conforme a resultados en los tiempos fijados por la administración, de una manera homogénea para todos los alumnos, los procesos grupales, los niveles y los contextos socio/culturales.

Los ritos iniciáticos a la docencia, sea esta escolar o universitaria, tienen que ver con el reconocimiento, la aceptación y la mitificación de los discursos que determinan lo que el educador deberá, hacer, pensar, esperar y valorar, en los procesos educativos a los que se vinculará como gestor, administrador y profesor. La reflexión del docente, conforme a los ritos y a las exigencias institucionales, se centran y tensionan en torno a los resultados a alcanzar al final del ciclo lectivo; momento en el que se evalúa su trabajo con los estudiantes. Es por esto, que las reflexiones que los docentes hacemos de nuestro quehacer se ajustan a un paradigma instrumental, “tecnocientífico”, que pocas veces se quiebra por opciones complejas y lecturas críticas.

Los discursos míticos y los ritos de formación e institucionalización de la práctica educativa han llevado, a los profesores primarios y veteranos y a las directivas o administrativos docentes, a pensar que es posible, formular, anticipar los resultados de aprendizaje a partir de unas intenciones, metas prefabricadas, aspiraciones políticas o certidumbres afirmadas en investigaciones y teorías pedagógicas o de la “administración educativa”. Más, los logros se plantean en tres dimensiones compartimentadas: la cognitiva (el saber o pensar), la práctica (el saber hacer o actuar) y la dimensión afectiva motivacional (el ser o sentir). Desde esta teleología fragmentadora se acostumbra, desde las normales, a leer y a describir al sujeto y a la práctica educativa, desconectándolos de sus contextos, historias, devenires y ecologías.

Estos marcos conceptuales estrechos, instrumentales y eminentemente restrictivos dejan las propuestas educativas “*bajo el dominio de la planificación tecnológica –donde lo único que cuenta son los logros y resultados educativos que se espera que los alumnos y estudiantes alcancen después de un periodo de tiempo-*” (Barcena F. 2000:12)

Es más, en algunos planes y programas, se les exige a los docentes que planteen resultados procedimentales y cognoscitivos medibles, y que estos estén en función de solucionarles los

problemas de los estudiantes; problemas o dificultades que los educadores desconocen porque se los ha inhabilitado para leer interacciones, potencialidades, necesidades y contextos.

En palabras de Morin: *“Un programa es una secuencia de actos decididos a priori y deben empezar a funcionar uno tras otro sin variar. Por supuesto, un programa funciona muy bien cuando las condiciones circundantes no se modifican y, sobre todo, cuando no son perturbadas.”* (1994b: 439)

Al realizar estas tareas, la gran mayoría de los educadores recurre a la copia formulas⁶, resolviendo de una manera iterativa, determinista, mecánica y rutinaria los posibles desafíos cognitivos, éticos, y pedagógicos que se le presentarán en el proceso y que por aplicación del *“marco lógico”*⁷ supone conocer y pronosticar.

Estas posturas y acciones se fundan en mitos y ritos “tecno-científicos” y en pensamientos teóricos, que se obstinan en no ver y en suprimir todo riesgo, donde *“vale más lo conocido que lo que hay por conocer”*. Esto pone de manifiesto la presencia de una concepción dominante y dominada, afianzada en prácticas reflexivas simplificadoras, fatalmente determinadas, carentes de visiones complejas y críticas; que evidencia, en el gremio docente, la existencia de una cultura y un pensamiento teórico fragmentador, mutilante, causalista y desvinculante; incapaz de observar, comprender, explicar y conceptualizar el fenómeno educativo desde su multidimensionalidad, multiconfiguración, complejidad y fugacidad.

Los educadores formados en paradigmas técnicos, movidos por normas y sometidos por la exigencia de cumplir con estándares transnacionales de calidad, están inhabilitados para realizar lecturas y comprensiones de dimensiones y propiedades como: la imprevisibilidad, la confusión, la dispersión, el azar, la incertidumbre, la asimetría, las conflictividades, entre otros asuntos, que configuran y caracterizan la práctica pedagógica. Estas inhabilidades, incapacidades e insuficiencias hacen parte de esa *“forma de pensamiento que se impone en nuestra mente desde la infancia, que se desarrolla en la escuela, en la universidad y se incrusta en la especialización; y el mundo de los expertos y de los especialistas maneja cada vez más nuestras sociedades”* (Morin E. 1994b: 424)

En nuestras trayectorias como docentes parece que se van perdiendo las capacidades de observar y conceptualizar en el juego de interacciones, incidencias, dependencias, contradicciones que se dan en los contextos y en los entornos subjetivos, grupales e institucionales.

⁶ No es nada raro ver Proyectos Educativos Institucionales de instituciones educativas distintas idénticos. Tampoco es raro encontrar que los programas de los cursos se repitan por décadas sin modificaciones o ajustes.

⁷ El marco lógico es una herramienta para facilitar el proceso de conceptualización, diseño, ejecución y evaluación de proyectos. Su propósito es brindar estructura al proceso de planificación y comunicar información esencial relativa al proyecto institucional o de aula.

Entornos e interacciones capaces de cambiar el escenario, las dinámicas y la dirección del quehacer educativo e incluso revertirlo en un sentido contrario.

Desde las gramáticas, normas y principios técnicos imperantes es inadmisibles que los docentes consideremos que la práctica educativa puede generar varias consecuencias más allá de las previsibles o estipuladas por un programa. Las reflexiones se encierran en tres elementos: la intención (¿Para qué se va a hacer?), la acción y su modalidad (¿Qué se va a hacer?, ¿Cómo se va a hacer?) y los efectos (¿qué resultó de la ejecución?) De aquí la pertinencia de la alerta de Fernando Bárcena (2000:12) cuando afirma que: *“La pedagogía necesita hoy más que nunca, llevar a cabo una reflexión profunda sobre la cultura en la que se inserta su concepto de educación y sus discursos, y de la convicción de que no es posible seguir pensando la educación y la formación como si nada de lo que nos ha pasado en este siglo tuviese la menor importancia para las prácticas sociales incluida la práctica de la educación”*. Se requiere entonces, una lectura que vaya más allá de las formulas que impone el “pensamiento único”.

Los educadores, hoy más que nunca necesitamos de una reflexión compleja, que nos permita reconocer la ecología del quehacer educativo, para poder observar y conceptualizar los múltiples elementos, dimensiones y efectos que configuran, generan, desarrollan o clausuran los procesos, acciones, actividades, acontecimientos y experiencias formativas.

“La ecología de la acción nos indica que toda acción escapa cada vez más de la voluntad de su autor a medida que entra en el juego de las inter-retro-acciones del medio en el cual interviene. Así la acción no solo corre el riesgo de fracasar, sino también de que su sentido se vea desviado o pervertido.” (Morin E. 2006: 47)

Este concepto confronta nuestras rutinas e inercias prácticas y teóricas, reubicando la perspectiva de análisis y de juicio de los programas y sobre todo de las acciones educativas. La noción de “ecología de la acción” nos mueve de la centralidad que tienen, en la tradición docente, las intenciones, los pasos y los resultados y también cuestiona la lectura de la práctica y de sus consecuencias desde criterios de calidad o los estándares preexistentes y ordenados por políticas transnacionales. Diseñar y reflexionar la práctica educativa desde la ecología de la acción es introducir en ella la incertidumbre y la contradicción, lo que implica un cambio de perspectiva que nos ubica en un pensar complejo donde:

- *“Los efectos de la acción dependen no sólo de las intenciones del autor, sino también de las condiciones propias del medio en el que tienen lugar”. (Morin E. 2006:47)*

- *“Se pueden considerar o suponer los efectos a corto plazo de una acción, pero sus efectos a largo plazo son impredecibles”. (Morin E. 2006:51)*

La acción educativa depende, entonces, de múltiples elementos, entre ellos del conocimiento (limitado provisional, inacabado y precario) que tengamos de las condiciones en las que se desarrolla la labor educativa y de sus consecuencias e impactos a corto y mediano plazo.

En relación a ello, recuerdo un grupo de aula al que se le programó la visita de unos educadores sociales, para que conocieran una experiencia innovadora y exitosa, que se estaba dando en la ciudad desde hacía varios años. El propósito de esta actividad pedagógica era que los estudiantes reconocieran una propuesta educación de jóvenes por el arte, la problematizaran y la interrogaran.

Sucedió que a la presencia de estas educadoras se les sumó la sorpresiva visita de dos maestros ecuatorianos, que venían de la ciudad de Quito, y que con un afecto inmenso, desde su memoria y su piel nos sorprendieron contando sus historias, logros y experiencias de trabajo comunitario.

Como educador, veía en los visitantes una riqueza impresionante y mi alegría era profunda por el regalo que la vida – en su ecología- nos brindaba de una manera imprevista. Cuál no sería mi sorpresa al ver y palpar la reacción pasiva, silenciosa y apática de los estudiantes del curso ante las narraciones y experiencias de los visitantes.

El limitado conocimiento, los precarios intereses y motivaciones, la muralla de silencio construida por los presentes me llevó a problematizar las condiciones en las que se desarrollaba la labor educativa y a inquietarme por los objetivos, consecuencias e impactos que habían tenido los esfuerzos realizados a la fecha, con este grupo de aula que recibió por email un desapacible mensaje del profesor que decía:

“Como educador me resisto al silencio.

Por eso es que reclamo del grupo una explicación.

¿A qué se debe el silencio? ¿A qué se debe una actitud pasiva, inmóvil, dormida? ¿Acaso ganó el príncipe del bostezo? ¿Será que vencieron los escuderos del “esto no es conmigo”...?; ¿Será que venció el abanderado del silenciamiento, del individualismo, de la ausencia de opción y de sueños? ¿Será que venció al final del semestre en Pedagogía Social la acomodada obligación asistir a clase, abatiendo el inquieto y humano participar

en un encuentro de gente interesada en recrear el sentido y la práctica de lo humano?

Me dolió, hoy, ser el duende de los bejucos y de las lianas que teje redes y lazos entre personas para que éstas se comuniquen y se habiliten, en contra de los profetas del nada te turbe. Parecería, últimamente, que siguen su ejemplo y que se han resignado a que sólo resuene su voz... ¡qué desperdicio de tiempo!

El grupo hoy fue incapaz de conversar ante la experiencia vital de otros que se abrieron desde el afecto y la opción dialógica.

Como diría el maestro : Te invité a bailar y no bailasteis....Te invite a llorar y no llorasteis, nada te inquieta nada te atormenta, nada te interroga nada te hace hablar...

¿Qué quieren ...mis (¿tendré que decir, hoy, alumnos y alumnas... opacados, sin luz propia?) Estudiantes?" (A.G. 22 de julio de 2009)

Son múltiples los elementos que intervienen en la acción educativa y nos movemos entre ellos con un conocimiento limitado por paradigmas lineales y simplificadores que nos dejan leer sólo lo que teníamos planeado y nos encubren o silencian las incertidumbres y los riesgos generados en el nicho ecológico de la acción. También nos damos cuenta que frente a lo imprevisible, nuestra postura como educadores nunca es neutra y siempre está soportada en opciones ético-políticas, en decisiones y apuestas que marcan un tipo de inter-retro –acción.

También, es necesario reconocer que el conocimiento científico que tenemos sobre las acciones educativas y sus efectos tampoco son neutros y siempre están soportados en opciones ético-políticas, en decisiones y apuestas marcadas por un modo de asumir la incertidumbre y el riesgo. Cuando hablamos de opciones, estamos hablando de posturas que indican comprensiones, valores, intereses, ideales que configuran y se relacionan profundamente con el ser (hombre, mujer, papel, responsabilidad), con el hacer (acción, métodos técnicas), con el querer, pensar y estar de las personas. Paulo Freire, hace más de 30 años, aclaraba esta idea cuando afirmaba.

“El trabajador social no puede ser un hombre neutro frente a la deshumanización o a la humanización, frente a la permanencia de lo que no representan los caminos de lo humano o el cambio de estos caminos. (...) De este modo, la opción que haga el trabajador social ira a determinar su rol como sus métodos y sus técnicas. Es una ingenuidad pensar en un rol abstracto, en un conjunto de métodos y técnicas neutras para una acción que se da entre hombres en una realidad que no es neutra.” (FREIRE P. 1976: 16 -17)

Los educadores, definimos la acción educativa, en su propuesta y realización a partir de decisiones, opciones ético-políticas y de apuestas que dan cuenta de la capacidad estratégica que tenemos para enfrentar el riesgo y la incertidumbre poniendo de manifiesto la conciencia (*mágica, ingenua o crítica*⁸) que tenemos de la complejidad, de los procesos pedagógicos en los que nos involucramos.

Morin indicaba que: *“La estrategia es un escenario de acción que puede modificarse en función de las informaciones, de los acontecimientos, de los azares que sobrevengan en el curso de dicha acción. Dicho de otro modo: la estrategia de pensamiento es arte de actuar en la incertidumbre.”* (1994b: 439)

El considerar la acción educativa desde la concepción compleja de estrategia, nos permite:

“a partir de una decisión inicial, imaginar un cierto número de escenarios para la acción, escenarios que podrán ser modificados según las informaciones que nos lleguen en el curso de la acción y según los elementos aleatorios que sobrevendrán y perturbarán la acción.” “La estrategia lucha contra el azar y busca la información. (...) Más aún, la estrategia no se limita a luchar contra el azar, trata también de utilizarlo.” (Morin Edgar 1994,114.)

Al entender la acción educativa, como una acción particularmente estratégica, se le saca ventaja del azar, se utilizan los errores, las oportunidades y potencialidades, y se hace conciencia de las derivas o bifurcaciones que pueden conducir a desvíos, comprensibles dentro de la concepción de *ecología de la acción*.

Los contextos, entornos, ambientes, los sujetos (sus saberes, historias, emociones, deseos...) y el juego de las inter-retro-acciones son los componentes que configuran el nicho ecológico/gnoseológico de *las acciones pedagógicas, los acontecimientos educativos y de las experiencias formativas*. El actuar del educador y del educando se origina y desarrolla en una ecología que relaciona, en su dinámica generativa, creativa, los diferentes ámbitos y devenires de la vida de los sujetos individuales y colectivos.

Algo de lo anterior aparece: en la afirmación del estudiante universitario, cuando expresa:

⁸ Distinciones que nos permiten dar cuenta de modos de comprender y explicar la realidad. La conciencia mágica reconoce el problema pero le otorga un poder superior que domina, determina. La conciencia ingenua, se entiende los hechos como mejor le agrade, situándose fuera de ellos. La conciencia crítica da cuenta de los procesos reflexivos que parten de observaciones, conceptualizaciones y problematizaciones mediadas por el diálogo. Para el desarrollo de estas ideas consultar autores como: Paulo Freire, Vieira Pinto o Maritza Montero.

“Este curso, considero que ha sido de vital importancia para mi vida profesional y personal, más porque he comprendido la importancia que tiene cada momento de la vida, en interacción con el otro...” (MCDR 20 agosto 2009)

No hay conocimientos, enseñanzas, propuestas o actividades que sean ajenas o que se lleven a cabo fuera de una ecología de la acción, por fuera del fenómeno complejo de la vida; es aquí donde se educa y se es educado; porque educador y educando se encuentran a sí mismos *“en la praxis de vivir haciendo distinciones que no están nunca operacionalmente fuera de lugar, porque pertenecen a las coherencias operacionales de su realización como sistema viviente, constitutivamente en congruencia con el medio”*. (Maturana H. 1996: 53),

Reconocer los ambientes, las interacciones, las coherencias o incoherencias (perturbaciones, rupturas, muertes) operacionales como elementos configuradores de lo que genera o es afectado (productor/producido) en lo individual, grupal, comunitario e institucional, es descubrir, observar y conceptualizar la ecología – no la gramática o la lógica lineal- en la que se origina, desarrolla y clausura la acción educativa. Este reconocimiento permite identificar las múltiples características, dimensiones, propiedades y condiciones en las que ésta se produce.

Seguramente, en el recorrido reflexivo el educador/educando logra ir reconociendo su historicidad, espacialidad, incertidumbre, inacabamiento, perfectibilidad, integralidad, complejidad, dinamicidad y la posible apertura a múltiples articulaciones desde su singularidad y particularidad, condiciones propias de toda ecología de la acción.

De una manera franca y cotidiana, un estudiante universitario da cuenta de los elementos y rasgos significativos que configuran una acción educativa singular y particular.

“Lo que más me ha gustado ha sido que la clase se tome en forma de círculo, de manera que todos nos miremos y nos reconozcamos. Me gusta porque rompe el esquema de sentarse, mirar y escuchar al profesor dando una cátedra que pocas veces te da la oportunidad de cuestionar. Aquí tenemos la oportunidad de conocernos a nosotros mismos y a los demás, de reflexionarnos y enfrentarnos a una realidad.

Me parece curioso que en la mayoría de cursos "comparto" con compañeros, a los cuales ni siquiera me les se el nombre y, en cursos como estos, es que nos preguntamos por el otro y construimos en conjunto...” (DMMR 13 noviembre 2009)

El estudiante reconoce que se ubica en un nicho pedagógico diferente, con opciones y apuestas distintas, capaces de trocar lo habitual de la linealidad jerárquica, patriarcal, por una forma circular, *“Matrística⁹, como espacio de aceptación mutua...”* (Maturana H. 1991: 60-61) preñado y generador de miradas, reconocimientos y oportunidades de construir conjuntamente, de conocerse preguntándose por el otro; de reflexionar y enfrentarse a la realidad.

Ecología que, al ser aprovechada estratégicamente, desde opciones y con apuestas claras, desencadena sus potencias creativas, que rompen necesariamente con esquemas autoritarios, con el paradigma patriarcal, positivista de la certidumbre y de las verdades absolutas y definitivas. La ecología de la acción educativa descrita es portadora de oportunidades, potencialidades, posibilidades, emergencias y riesgos, que leídos estratégicamente desde opciones y apuestas críticas consienten, fortalecen y se abren al cuestionamiento, la pregunta y la incertidumbre de construir con el otro.

Paulo Freire afirmaba: *“El hombre y la mujer hacen la historia a partir de una circunstancia concreta dada, de una estructura que ya existe cuando la gente llega al mundo. Pero ese tiempo y ese espacio tienen que ser un tiempo de posibilidad y no un tiempo-espacio que los determine mecánicamente”* (Freire P.1997:104)

Los educadores, al pensar desde la complejidad, podemos apropiarnos de la noción de ecología de la acción educativa, resituando los procesos pedagógicos en el nicho ecológico y gnoseológico incierto y riesgoso de la vida, en sus formas de interactuar y con todos los componentes y dinámicas relacionales –imprevisibles- que configuran las personas y su devenir. La acción educativa, los procesos formativos no son ajenos a estos entornos, a los deseos, a los saberes, a los quehaceres y a las prácticas reflexivas, que pueden desarrollar un conocimiento integrado a la aventura de vivir, en el quehacer educativo.

“Mas que un curso, es un espacio de aprendizajes, que permite el intercambio y la retroalimentación de saberes, a partir del encuentro con las y los otros. Ningún conocimiento es verdad absoluta, simplemente se pone en discusión lo que cada uno y cada una ha aprendido a lo largo de su formación, aportando al grupo diferentes percepcio-

⁹ Concepto utilizado por Humberto Maturana. “El concepto matrístico es usado para referirse a una cultura en la cual hombres y mujeres pueden participar de un modo de vida centrado en la cooperación sin luchas de poder, precisamente porque la figura femenina representa la consciencia no jerárquica del mundo natural al cual pertenecemos los seres humanos, en una relación de participación y confianza.

La relación de ese concepto con los actos pedagógicos-educativos está en la relevancia que nuestras actitudes tienen para nuestros alumnos, ya que ser matrístico implica el respeto por sí mismo y respeto por los otros, en un ambiente de afecto, principalmente entendiendo que las acciones humanas son una red dinámica de conversaciones (los gestos o el lenguaje corporal de interacción que permite la comunicación) establecida emocionalmente y orientadas culturalmente.

nes sobre la realidad social. Valoro mucho el hecho de que personas pertenecientes a diferentes programas de la facultad puedan reunirse en un mismo espacio, ojala la Pedagogía social pudiera extenderse a toda la universidad porque es necesario rescatar el sentido de lo humano en la formación profesional.” (JCG 10 agosto 2009)

Abrirse a leer multidimensionalidad y multiconfiguración, la complejidad y fugacidad del quehacer pedagógico en su ontológica relación con la praxis de vivir, con las formas de sentir, pensar y actuar; es develar, comprender y procurar expresar, de alguna manera, el saber que construimos sobre los acontecimientos y las experiencias que se niegan al anteponer e imponer directrices administrativas, académicas, curriculares y teorías pedagógicas mutilantes, que someten toda acción al cumplimiento mecánico de los postulados tecno-científicos formulados fragmentada y desarticuladamente, en cada programa, impidiendo la observación y conceptualización del quehacer educativo en su ecología; que es lo mismo que decir: en las oportunidades, potencialidades, necesidades, en las incertidumbres y riesgos, en la libertad y los impedimentos tanto en las personas, sus contextos, las acciones e interacciones entre los sujetos y de éstos con el ambiente.

2. ACONTECIMIENTO EDUCATIVO, LA RECURSIVIDAD CONSTRUCTORA DE LA PRAXIS PEDAGÓGICA

Nada más aburrido, nada más eterno, nada más predecible, nada más rutinizado, nada más arcaico... que la práctica educativa hueca aunque sonora, vieja, seria y estéril, donde la repetición y la transmisión caracterizan lo que Paulo Freire llamaba “*educación bancaria*”

En de un poema de Antonio Machado: “*Recuerdos Infantiles*”, se da cuenta de esa práctica movida por la inercia de los hombres, las instituciones y los tiempos; donde el determinismo y el fatalismo se expresan de manera sonora y hueca en el quehacer de educadores y educandos.

*“Con timbre sonoro y hueco
trueno el maestro, un anciano
mal vestido, enjuto y seco,
que lleva un libro en la mano.
Y todo un coro infantil*

*va cantando la lección:
"mil veces ciento, cien mil,
mil veces mil, un millón".
Una tarde parda y fría
de invierno. Los colegiales
estudian. Monotonía
de la lluvia en los cristales."*

A lo largo de este ser docente, creo haber reaccionado contra la monotonía educativa; no porque me lo hubiera exigido una directriz pedagógica o administrativa, sino por una reacción instintiva, visceral, profundamente emocional, que desde la niñez me impulsó a esperar algo distinto, para aprender algo significativamente diferente. Hoy, en mi madurez como hombre y como educador sigo buscando que los encuentros, las clases, sean siempre un acontecimiento novedoso para mí y para los estudiantes; un suceso que al romper con la hueca sonoridad del pensamiento teórico, reponga la plenitud del pensamiento epistémico entendido como:

"...un pensamiento que no tiene contenido y eso es lo que a veces cuesta entender. ¿Cómo puedo yo tener un pensamiento sin contenido? Si lo pudiéramos en términos de la discusión clásica, por ejemplo, con Karl Popper en su texto Conjeturas y Refutaciones, la centralidad del pensamiento epistémico es la pregunta, no es el predicado, no es la atribución de propiedades. Esto, dicho así, aparece como de sentido común, pero el problema está en darle a la pregunta un status no simplemente de mera conjetura sino, más bien, de algo más amplio que eso, como es permitir que el pensamiento se pueda colocar ante las circunstancias. Se plantea la dificultad de colocarse frente a las circunstancias sin anticipar ninguna propiedad sobre ellas. Es un tema fundamental porque cuando se dice "colocarse ante las circunstancias", frente a las realidades políticas, económicas, culturales, significa que estamos construyendo una relación de conocimiento sin que ésta quede encerrada en un conjunto de atributos; porque eso sería ya una afirmación teórica. Es difícil esta forma de pensamiento epistémico porque la tendencia es ponerle siempre nombre a las cosas. Hay que vencer esta tentación; más bien la tarea sería preguntarse ¿cuántos nombres puede tener?" (Zemelman H. 2005:66-67)

Con estas ideas, nos empeñamos en el desarrollo de una práctica educativa donde el acontecimiento teja, epistémica y operativamente, la observación y la conceptualización como

elemento recursivo, generador de preguntas, vivencias y reflexiones, restituyendo en los participantes la condición de sujetos vivos en un tiempo y en un espacio –histórico, eco-socio-cultural e interdisciplinar-, donde se reconozcan “*sentipensantes*”, cocreadores, y constructores de conocimientos pertinentes y apropiables.

El pensamiento complejo, como perspectiva epistémica, permite observar y conceptualizar la práctica educativa desde el “*principio recursivo*”, donde los eventos más mínimos o imperceptibles para nuestra conciencia, representan conexiones que resultan invisibles e insospechadas para nuestra mente educada en las rutinas del pensamiento teórico. Así lo comprende y expresa un estudiante universitario, al dar cuenta de su reflexión sobre la experiencia formativa, en las rutinas del pensamiento teórico.

“Es triste darse cuenta que en ocasiones muchas personas incluyéndome nos acomodamos a las cosas, es decir no hacemos nada por modificarlas, no luchamos ni nos movilizamos. Esto se debe al modelo de pensamiento que nos enseñaron en la escuela, el cual tenía como principio aconductuar, no se nos enseñó a pensar ni reflexionar, solo se nos enseñó a aceptar, a ser sumisos ante los hilos de los demás o del que más poder tenga.

Es una forma de enseñar que no tiene nada que ver con la realidad cambiante, un modelo que nos convierte en zombis subyugados a la globalización y a sus políticas de educación externa, lo cual hace que la educación de lo local se convierta en educación pobre para pobres.” (YVC. 16 de mayo de 2009)

En la dinámica de los fenómenos ecológicos, la práctica educativa deja de ser una síntesis sistémica a partir de elementos analíticos, porque al reconocer la novedad del acontecimiento *las cosas se van dando* y se integran recursivamente a la “*experiencia de vida*, al contexto “*con lo que se vive cotidianamente*”, a las posibilidades, oportunidades, potencialidades y debilidades propias de los sujetos – educandos y educadores- y del contexto.

“La verdad, es que tenía muchas expectativas del curso, que me hacían sentir atemorizada, sin embargo se han ido dando las cosas y creo que contigo no están terrible como decían. He aprendido mucho y los temas que trabajamos en clase han sintonizado con mi experiencia de vida, en el ejercicio de algunas actividades que realizo en el orden de lo social. Siento que realmente he aprendido mucho y que he podido entablar relaciones con lo que vivo cotidianamente.” (Y. A. 9 de Noviembre de 2005)

Es, al reconocer la recursividad del acontecimiento, que la práctica educativa deja el estatismo, la quietud e identifica en ella el movimiento, propio de la dinámica vital, en donde hay momentos, hay ciclos – que no son rutinas o inercias – generadores de transformación. Reconocer lo recursivo es romper con la causalidad lineal, pues los efectos de las causas, vuelven a ser las causas que abren un nuevo ciclo.

El proceso educativo desde una perspectiva compleja es dinámico, está recursivamente referido a realidades móviles, circunstanciales y transitorias. Se trata de un proceso que marcado por diversos acontecimientos tiende a no quedarse quieto, a no ser estático, a no ser monótono. La recursividad existente, observada y conceptualizada en el, la recursividad leída estratégicamente en su potencia generadora permite el cambio, otorga legitimidad, enfrenta con “*ternura y vigor*”, con creatividad la degradación que impone una práctica educativa sonora – muchos programas, indicadores contenido establecidos – pero hueca.

“.. he tenido tantas ocupaciones como te alcances a imaginar, realmente terminar este semestre ha sido todo un reto para mí y para mi nueva familia, después de haber dejado la universidad por un año e ingresar a un espacio donde para mí ya todo era diferente, hoy en día adelanto procesos comunitarios y comunales de investigación diagnóstica de las problemática de todas las dimensiones del desarrollo y ha sido indispensable la reflexión que a partir de los aprendizajes en el curso he podido hacer.

Si hablamos del tiempo que le he dedicado al proyecto pienso que ha sido poco con relación a lo que debería haber sido, me interese mas por aquellos aspectos que me motivan a levantarme cada día para ir perfilándome como profesional. Tanto el curso de investigación como el de pre-práctica, me permitieron pensar y pensarme, teórica, metodológica e ideológicamente lo que se ha convertido en mi proyecto de vida y es ser un excelente profesional.” (Y.A. 16 de Noviembre de 2005)

Desde la experiencia podríamos indicar que los procesos educativos transformativos se configuran en torno a acontecimientos, que operan recursivamente e interactúan con un enorme conjunto de circunstancias todas ellas inciertas y contingentes. Parafraseando a Edgar Morin podemos afirmar que lo complejo *se nos aparece cuando lo uno y lo múltiple, el todo y las partes, el objeto y el entorno, o el objeto y el sujeto, el orden/ desorden y las diferentes organizaciones se tejen en conjunto, pues son inseparables e interdependientes. No se puede hablar entonces, de una complejidad, sino de un tejido de múltiples complejidades, empi-*

ricas unas (desorden, aleatoriedad, complicación, inter-retroacciones, encabalgaduras de toda especie), responden a una lógica, o a una trans-lógica frente a la que resultan insuficiente toda causalidad lineal, esa misma lógica que seguimos enseñando en el colegio y en la universidad. La complejidad aparece entremezclada en cada pregunta que nos hacemos cuando no entendemos la contradicción, porque la complejidad no es respuesta sino pregunta, no es pensamiento teórico sino pensamiento epistémico.

El acontecimiento educativo, su complejidad, su recursividad y su potencia generadora están configurados en dimensiones fenomenológicas, posibles de ser practicadas, vivenciadas, observadas y habladas en los relatos, los dichos, en sus expresiones sobre sus memorias, sus intimidades y sus experiencias como educandos y educadores. La fenomenología del acontecimiento educativo, en su complejidad, permite observar y conceptualizar las relaciones de interdependencia entre lo uno y lo complejo, lo singular y lo general, entre la autonomía y la dependencia, entre el aislamiento y lo relacional, entre la organización y la desorganización, entre la invariancia y el cambio, el equilibrio y el desequilibrio, la estabilidad y la inestabilidad, la causa y efecto, la apertura y el cierre, lo normal y lo desviante, lo central y lo marginal, lo improbable y lo probable o entre el análisis y la síntesis.

“-- Eso está mal. (Miradas y risas) Por qué no se te ocurrió relacionar las palabras con los tipos de Vasco?

--- Lo hice desde lo que yo creía. Qué le hace?

---- Recuerden que ustedes tienen un marco de referencia que nos permite organizar las que conocen. Esta construcción que hizo N. es interesante lástima que es secuencial, lineal y no va desde la lógica de su experiencia.

== Yo no hice el cuadro, redacte un texto; pero antes de leerlo quiero dejar en claro que no me parece bien que se estén burlando de N ella y muchos del grupo se sienten mal por el aire de “sobradez” que hay en las personas que vienen del grupo de Técnicas 1, con A.

- Estalló la bomba!!!

-- Me disculpa, no lo hice con el ánimo de burlarme, sino que ella estaba desubicada en lo que había que hacer.

(En el salón empiezan los rumores palabras como sobradez, falta de respeto, las supermegaplay, incomodidad en clase.)

== Qué quieren decir con no reírse?

--La sonrisa es necesaria, hay expresiones de irrespeto más tenaces que la risa. Por ejem-

plo que se “enconchen” en un rincón de la clase y les pregunto qué les pasa? No pasa nada...

--- Yo sé que no puedo hablar por todos, pero yo no me siento excluida, se que hay diferencias pero eso es algo que se ve y yo personalmente estoy feliz en esta clase.

===Yo creo que se debe hacer un buen ejercicio de empalme, el que hicimos no fue muy efectivo, no hubo entre nosotros mucha discusión y no dijimos muchas cosas. Uno se asusta de la diferencia... pero no creo que estemos tan desnivelados... hago la propuesta de charlar extra clase.

-- Para mi el principal problema es el del interés, aún no nos acostumbramos a una materia donde los protagonistas tengamos que ser nosotros.

==Yo también me encuentro entre los que no se sienten excluidos aunque al principio A, no me cuadraba, pero ya caí...

--El problema es que venimos de un grupo muy bueno, nos familiarizamos mucho, construimos juntos y por eso nos notamos más.

- No es que nadie sepa más que el otro el problema es de estilo, estamos más cómodos porque ya conocíamos a A., la metodología. Si a nosotros nos hubiera tocado con O., estaríamos en las mismas.

==Pero es que nadie se tiene que burlar del otro.

--- Yo pienso que la manera de acoplarnos es leer un diario de alguna compañera.

==Si pero piensen que nos tienen que dar la oportunidad de ganar espacios para que podamos participar.

=== Es importante que participen, sobre todo los que se sienten mal porque si no hablan se van a quedar sin aportes importantes.

==Estamos aprendiendo, todos tenemos el derecho a equivocarnos y el que quiera hablar que lo haga.

Después de esto L., lee su elaboración que tiene como referente el texto de Vasco.”(M B., T X, Z M., R A.S. 11 Febrero 2001)¹⁰

El diario recreado de las estudiantes narra un acontecimiento y rescata los elementos que hacen a su configuración ecológica: *emociones, conversaciones, lenguajes puestos en juego y propuestas producto del acto comunicativo*. Estos componentes y sus relaciones dan cuenta

¹⁰ Recreación libre del dialogo registrado en los cuadernos de notas. Este texto fue presentado en el artículo “Palabras y presencias adolescentes y juveniles en la universidad” En: Revista de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Edición: N° 9 - 2003

de la complejidad que necesita abarcar el *sistema observador*¹¹, la reflexión, y la conceptualización del acontecimiento educativo.

También, se pone de manifiesto cómo el acontecimiento genera la crisis de lo predecible, la tensión, el desacuerdo y la apreciación de los juegos de poder que se expresan en la relación con la alteridad. Algunos, desde una lógica mecánica podrán decir que es un problema de mayor o menor madurez social. Desde una postura fenomenológica compleja antes que buscar las causas hay que reconocer las inter-retro-acciones que se generan en los encuentros, en los que se pretende posibilitar el acceso al conocimiento mediado por la presencia, el reconocimiento y el saber del otro.

El acontecer educativo facilita/obstaculiza tejer las complicidades capaces de relacionar los deseos, cumplir las normas, intercambiar conocimientos y disfrutar de las estéticas como claves de la vida universitaria y de la cotidianidad como personas. Por ello la transformación educativa en el orden de la práctica social (no en el formal, burocrático o administrativo), no se desarrollará si la concepción de los educadores y de las directivas docentes sigue mitificando cambios lineales, no recursivos; Las alternativas educativas no surgirán si los educadores y directivas continúan inhabilitados para desarrollar una fenomenología de los saltos y bucles, si mantienen una visión estable del mundo, de los procesos y su progresión.

La transformación educativa será posible cuando educadores, educandos, comunidad educativa y directivas docentes estén en capacidad de observar, reconocer, expresar y potenciar las redes de acontecimientos, reconociendo que estos se dan al unísono en un reticulado incierto y complejo.

“En esta clase en particular me llevé grandes sorpresas al escuchar a mis compañeros sobre sus intereses y expectativas. Realmente no me sorprendí porque las expectativas e intereses fueran algo muy impactante, sobrenatural o simplemente extraño; mi sorpresa recayó en el hecho de que parecían estar bastante claras. Desde el principio, mi atención la había puesto en varias personas. Las dos primeras eran Rosa y Jose. Ellos dos eran estudiantes de antropología del penúltimo y quinto semestre, respectivamente. Mi atención se centró en ellos al sentir que podría acercarme a personas de otros pregrados que podrían compartirme por vía indirecta los grados de aprendizaje que ellos alcanzan sobre una temática específica como lo es la investigación cualitativa. Jose también asumió la vocería en su grupo y fue un tanto concreto al mismo tiempo que transmitía una cierta timidez o inseguridad ... En ese

¹¹ Sistemas que posibilitan observaciones en dominios específicos de observación y que conceptualizan o expresan sus resultados en forma de “representaciones cognitivas” de la realidad observada.

momento él intentaba concretar sus ideas y hacerse escuchar, pero era confuso lo que decía y sus ojos estaban clavados en el piso, con la cabeza agacha. De pronto cerraba sus ojos y se tocaba las gafas como si pretendiera esconderse allí.” (ALEV 3 diciembre 2008)

Fenomenología compleja, que se acerca a observar, reconocer y conceptualizar la vivencia del Orden implicado (Bohn, 1992, cap VI) presente en el acontecimiento, en su tiempo y espacio como factores que determinan las relaciones de dependencia o independencia de los diferentes elementos. Orden implicado, que se opone al orden explicado por la ciencia, los planes y programas, implican sujetos sentipensantes en un orden que pretenden descubrir; un orden que deviene como un océano de energía no manifiesto.

“No recuerdo la fecha y curiosamente aunque ese día no anoté algo sobre la sesión de clase fue una en las que más aprendí... creo que fue la clase más productiva, la que más me ha tocado tanto personal como vocacionalmente desde que entré a la sociología.

Ese día el profe había llevado a una socióloga ex-alumna de él a la clase para que habláramos con ella sobre la experiencia que había tenido con su tesis de grado. La muchacha la había hecho sobre la experiencia que tuvo en una población pesquera llamada Bocas del Atrato que según entendí era bastante pobre.

Ella llevó las diapositivas de su trabajo de grado como ayuda para su exposición y nos iba contando su experiencia a medida que las revisaba y que nosotros le preguntábamos sobre ella. Lo que más me “marcó” de la experiencia fue cuando hablamos sobre los tipos de problemas que ella había notado en su estadía nos contó sobre un par de intentos de proyectos que les había confiado a la población

Con tantos relatos absurdos que parecían más chistes que situaciones los compañeros de la clase nos comenzamos a reír y a hacer comentarios graciosos sobre esto; después de un tiempo Omer se molestó y nos regañó, nos dijo que eso no era gracioso en lo absoluto, que él venía de una población pobre del Chocó y que había decidido venir a estudiar justamente para sacar “a su gente” del atraso y la pobreza en el que vivían; me sentí muy mal. Yo recordaba una canción de Ruben Blades que me gusta mucho, y que en un pedacito dice “déjenme reír; para no llorar, déjenme cantar pa' que las penas no duelan tanto” (MR 12 diciembre 2008)

El acontecimiento educativo, escapa al orden de las causas y de los efectos, no puede ser anticipado, como un efecto a partir de unas causas determinadas; se produce en ciertas

condiciones de posibilidad, pero no se subordina a lo posible, por ello es que es posible leerlo como recursividad constructora de la praxis pedagógica que afecta a los sujetos en lo que los hace ser como son. Acontecimientos educativos que tienen componentes que no sabíamos, que no se tenían previstos, que nos cuestionan e inquietan; que quiebran inercias y rutinas en el estar, ser, pensar, el sentir y el hacer; acontecimientos educativos que nos permiten llegar a observar y expresar cómo llegamos a ser lo que somos, rastreando los hechos que han dejado huellas en nosotros.

...me encuentro con un aula ya dispuesta con sus sillas en mesa redonda y, aunque no habían llegado muchas personas, tuve dilemas con la selección del lugar donde habría de sentarme. La verdad, no pude evitar la sensación de incomodidad mientras buscaba el lugar. Pero, ¿acaso qué clase de lugar buscaba? Tal vez un lugar con el que evitara que mi mirada chocara con alguien más... decidí al final, sentarme en el lado derecho del aula, muy cerca del profesor Alfredo; eso sí, aún no conocía su nombre. En ese momento recuerdo que me realicé la siguiente reflexión: “si me siento allí, con seguridad evadiré la mirada más expectante que pueda haber en la clase... la del profesor... él estará más pendiente de las personas que tiene al frente”. Y pues bueno, creo que así lo logré ese primer día.” (ALEV 3diciembre 2008)

3. EXPERIENCIA FORMATIVA O LA *AUTO-ECO-RE-ORGANIZACIÓN* EN LA PRAXIS PEDAGÓGICA

Creo que para observar y conceptualizar la dimensión fenomenológica *auto-eco-re-organización*, como proceso biológico, emocional y sociocultural donde los individuos, para mantener su autonomía, necesitan de apertura al ecosistema del que se nutren de energía e información y que transforman, en el mismo proceso de transformarse; no tengo mejor referente fenoménico que el de la experiencia formativa, entendida ésta como *algo que nos pasa*, (Larrosa J 2003a: 28) donde lo importante no es el lo que sucede sino la esfera *matrística*, la relación generativa y el sentido transformador que ese acontecimiento tiene en cada individuo.

La experiencia educativa se vivencia, se observa como esa interacción con algo que no soy pero que me nutre, con algo que no tenía previsto pero que, a la hora de enfrentarlo, me reconfigura, reconfigurándolo. La experiencia formativa es ese transitar entre “*autonomía y depen-*

dencia”, es moverse en los ámbitos de subjetivo e intersubjetivo configurados por las múltiples dependencias que informan, marcan y vigorizan al sujeto. *“La posibilidad de la experiencia supone que el sujeto de la experiencia se mantenga, también él, en su propia alteridad constitutiva”* (Larrosa J. 2009:32)

“... he estado en miles de cosas sin sentido, en las que ni siquiera pensé que estaba metido; pero durante las clases pasó algo, siento como si me cambiara la mente y mis ganas de trabajar primero por mi liberación y después por la de los demás fuera creciendo. Espero que a lo largo del curso estos pensamientos me vayan transformando tanto que empiecen a apoderarse en todo instante de mi y no sólo durante las clases.” (FGS 23 de Julio 2008)

El nicho ecológico de la experiencia formativa, entendida como auto-eco-re-organización, es siempre el sujeto en interdependencia, en interacción con otros contextos naturales, culturales e ideológicos, con otros referentes y motivos de vivir.

Para que se dé una experiencia formativa, entendida como auto-eco-re-organización, los educadores tenemos que dejar que algo pase en los educandos, que algo nos pase en nuestras ideas, palabras, en nuestras formas de situarnos frente a la realidad, de comprender y significar nuestro hacer en el mundo. La experiencia formativa entendida como auto-eco-re-organización, de los educadores y educandos tiene que ver, como señalaba Paulo Freire, con *“... comprender el mundo a través de la necesidad y del gusto de cambiar el mundo. La vocación es de saber el mundo a través del lenguaje que fuimos capaces de inventar socialmente. En el fondo, nosotros nos volvemos capaces de desnudar el mundo y de hablar del mundo.(...) es un saber del que somos sujetos, inventores, creadores, y es un saber que no termina, que acompaña el proceso individual y social de las personas en el mundo,”* (Zibas, D 1993: 62-63)

La experiencia formativa, entendida como auto-eco-re-organización, es un bucle apertura/reflexividad, que se mueve del afuera para dentro, para volver a lo externo, porque es un mirarnos en lo que somos, en lo que fuimos y en lo que cambiamos; para volver sobre lo que somos.

“Después de este proyecto de aula, pienso en trabajar a mi misma, tolerando, posibilitando la comprensión de los otros. El día a día de las personas es difícil, lleno de carencias, necesidades, pero a la vez lleno de esperanza, tengo que aprender a llenarme de ella.” (LP 23 de Julio 2008)

La experiencia formativa también se basa en el acoplamiento de dos dispositivos el generativo, que controla la información y la energía, y el fenoménico que reacciona frente a lo que sucede y establece intercambios apropiadores y transformadores. La experiencia formativa sigue el principio fundamental donde: *“el sistema abierto autoorganizador tiende a crear su propio determinismo interno, que tiende a hacerle escapar de los riesgos del ecosistema: recíprocamente, tiende a responder de forma aleatoria (a través de sus libertades) al determinismo del ecosistema.”* (Morin E: 1995:97)

“Estamos inmersos en una educación, que no nos motiva, que no nos pregunta, que no nos vuelve participes, que nos forma en el silencio y en la individualidad, que nos impone métodos, técnicas y metodologías estandarizadas, una educación que nos convierte en seres productivos y competentes pero al mismo tiempo en seres que no objetan y no se cuestionan, seres que solo reproducen sus saberes para generar ganancias, siendo sólo una pieza más del gran engranaje.”(ACG 20 de noviembre de 2009)

Observar y conceptualizar la experiencia formativa, sólo desde lo planeado, desde los estándares, desde los indicadores preestablecidos por un pensamiento único y mutilante es como querer *“estudiar los sistemas abiertos como si fueran sistemas cerrados, o los sistemas autónomos-dependientes como si solo fueran sistemas determinados, es una verdadera degradación epistemológica.”* (Morin E: 1995:98) Asumir la experiencia formativa, desde el pensar complejo es abrirse a observarla y conceptualizarla en su dinámica auto-eco-organizativa que supone *“la idea de reorganización permanente, puesto que la organización tiene que regenerarse sin cesar para compensar el incremento de entropía que genera...”* (Morin E: 1995:97)

“Este curso ha sido significativo, no sólo por hacer parte del plan de estudios, sino por que la multiplicidad de conocimientos adquiridos trascendieron diversas dimensiones, de allí que es posible afirmar que el curso de pedagogía social logró que se diera un aprendizaje significativo, que permitió que nos apropiáramos de forma pedagógica de los conocimientos y lográramos llevar a nuestros procesos, ya sea a la práctica, a microejercicios de intervención, a ejercicios de interacción o a nuestra vida cotidiana, todas las reflexiones dadas o mas bien construidas en este enriquecedor espacio” (EVM 9 agosto 2009)

“Al llegar a la universidad mi educación cambio deje a un lado mi temor, puedo decidir por mi misma y a no depender de nadie, dejando a tras esa represión que estuvo

con migo durante mucho tiempo. Es por esto que doy gracias por haber tenido la oportunidad de entrar a la U por que en cierto sentido cambio mi vida y puedo ver las cosas desde otra perspectiva.” (BEGG. 5 de mayo de 2009)

Desde el concepto paradigmático de la *auto-eco-re-organización* podemos observar y comprender las tensiones y dinámicas fenoménicas de la experiencia formativa generadas por la interrelación de cuatro problemas o tensiones generativas el de la autonomía organizadora (autoorganización), el de la relación con el entorno (relación ecológica), el de la desorganización interna (incremento de la entropía) y el de la reorganización interna (principio autorregenerativo)

Tabla: Experiencia formativa desde el concepto paradigmático de la auto-eco-re –organización

Problemas o tensiones generativas	Principios	Principios
Autonomía Organizadora	Autoorganización	... tengo que aprender a llenarme de ella
Relación con el entorno	Relación ecológica	Después de este proyecto de aula, pienso en trabajarme a mí misma,
Permanente de la desorganización interna	Incremento de la entropía	He estado en miles de cosas sin sentido, en las que ni siquiera pensé que estaba metido
Reorganización interna	Autorregenerativo	<p>Una educación, que no nos motiva, que no nos pregunta, que no nos vuelve participes, que nos forma en el silencio y en la individualidad, que nos impone métodos, técnicas y metodologías estandarizadas, una educación que nos convierte en seres productivos y competentes pero al mismo tiempo en seres que no objetan y no se cuestionan</p> <p>Siento como si me cambiara la mente y mis ganas de trabajar primero por mi liberación y después por la de los demás fuera creciendo.</p>

Estos problemas o tensiones generativas que están a la raíz de la naturaleza de la práctica pedagógica y permiten reconocer y comprender la dimensión de la incertidumbre y el carácter intransitivo de la experiencia formativa. Como lo indica Jorge Larrosa *“no es el camino hacia un objetivo pre-visto, hacia una meta que se conoce de antemano, sino que es una apertura hacia lo desconocido, hacia lo que no es posible anticipar y pre-ver.”* (2003^a: 41) Por ello, como señala el mismo autor, es que las propuestas pedagógicas orientadas por un pensamiento simplificador, técnico-burocrático y patriarcal (no matrístico) han intentado por todos los medios controlar la experiencia, someterla a una causalidad técnica, reducir los ambientes y nichos ecológicos en los que podrían producirse los acontecimientos educativos. Son, entonces, teorías de la educación que convierten las experiencias formativas en un medio para un fin previsto. Pedagogías normativas que han buscado de todas maneras *“capturarla en un concepto que imposibilite lo que podría tener de pluralidad, prevenir lo que tiene de incierto, conducirla hacia un fin preestablecido. Es decir convertirla en un experimento, en una parte definida y secuenciada de un método o camino seguro y asegurado hacia un modelo prescriptivo de formación”* (Larrosa J. 2003^a: 41)

“La mayor experiencia que he podido tener en mi proceso de formación fue enfrentar a ese ser superior que hay en mi casa, mi padre. Demostrándole que por muy papá que fuera sin perderle nunca el respeto. Yo era capaz de enfrentar mi vida y tomar mis propias decisiones.” (LMBL 5 de mayo de 2009)

Es de notar que no es sólo el educador el portador de concepciones autoritarias que constriñen la experiencia a un simple experimento; también los alumnos universitarios, con un interés marcado por la certificación, las calificaciones y el respeto ciego al conocimiento del profesor, se empeñan sistemáticamente en abortar, frenar y censurar todo acontecimiento que no haya sido expresado en el programa de estudio. No es raro, que estos estudiantes identificados con opciones autoritarias y signados por el pensamiento único, silencien la voz de sus pares, impidan los encuentros grupales y desaprueben las propuestas que promueven autonomía y relación dignas con el entorno, incrementando así la entropía e impidiendo todo proceso autorregenerativo.

“Algunos/as estudiantes hemos tenido en ocasiones una actitud pasiva y que hemos optado por silenciar nuestra voz, impidiendo así que diferentes encuentros se realicen de

la mejor manera; pero también rescato los aprendizajes que hemos obtenido a lo largo del semestre y no solo a nivel individual sino también a nivel grupal, gracias a debates que hemos experimentado no solo en el aula de clase, sino también en otros espacios que se prestan para la reflexión de diferentes temas abordados.”(NCBS 29 de julio de 2009)

Para generar transformaciones educativas complejas y profundas, (que quedan marcadas en la memoria y en la piel de sus protagonistas, y no solo en el papel) es necesario retornar las claves que configuran el devenir humano y esto es su experiencia de vida, lo que lleva a recrear las tensiones, la memoria y el presente, en interacciones reales o virtuales recuperando el poder instituyente que se construye en ellas, desde las márgenes de la vida institucionalizada.

Recuperar y resignificar las experiencias en los procesos educativos pasa por recrear los paradigmas del conocer y por ende sus formas de expresarlos sin mutilar las emociones, tensiones e intereses que generan y pronuncian. La experiencia formativa, por ello requiere de la palabra, la expresión, necesita de las diversas y desiguales formas de pronunciarlas propiciando nichos de interacción real o virtual en la que el encuentro, la comunicación y el diálogo sean posibles.

“El proyecto de Aula ha permitido que empecemos a conquistar la palabra, a analizar detenidamente nuestro contexto; sin embargo en ocasiones nos apaga el silencio y es más fuerte el esperar que otros hablen por mí, pero cuando nos encontramos con alguien que cree en lo que pensamos y decimos, con alguien que considera que nuestra participación es importante y que como sujetos históricos que pertenecemos a una realidad específica podemos aportar desde nuestro saber, es entonces cuando nos empoderamos y empezamos a participar, unos tal vez nos demoramos un poco más que otros pero finalmente de una u otra forma rompemos con ese silencio que nos quiere invisibilizar, que nos quiere volver objetos e instrumentos de otros.” (YVC. 1 de agosto de 2009)

Si bien la experiencia formativa es lo que nos pasa a cada uno, dentro de nosotros mismos, no podemos negar que el reconocerla nos dispone y prepara al encuentro al dialógico, propiciando autonomías, autoestimas, reconocimientos y reorganizaciones; quebrando de esta manera procesos de entropía marcados por la soledad, el monólogo autoritario y la inseguridad.

Procesos educativos transformadores que reconocen la experiencia formativa como núcleo de la práctica pedagógica mantienen viva y con sentido epistemológico la inquietud, la pregunta y la curiosidad propia del que conoce; haciendo frente, así, a las pedagogías prag-

máticas, pretenciosas y deterministas que imponen la respuesta exacta, la pasividad constante, el aquietamiento mental y la apatía creciente.

4. COMPLEMENTARIEDAD, CONCURRENCIAS Y ANTAGONISMOS. LA DIALÓGICA EN LA EXPERIENCIA FORMATIVA

Edgar Morin indicaba: *“Tenemos grabadas en nosotros esas formas de pensamiento que nos llevan a reducir, a separar, a simplificar, a ocultar los grandes problemas, esto se debe a que reina en nosotros un paradigma profundo, oculto que gobierna nuestras ideas sin que nos demos cuenta. Creemos ver la realidad; en realidad vemos que el paradigma nos pide ver y ocultamos lo que el paradigma nos impone no ver.”* (1994: 425) Estas formas de pensamiento han sido aprendidas y afianzadas a lo largo de todo el proceso de formación en el que nos enseñaron a separar, compartimentar, aislar y no a ligar los conocimientos, convirtiendo el conocimiento y la realidad en aglomerado elementos, factores y variables ininteligibles. Morin, también alertaba que *“La incapacidad de organizar el saber disperso y compartimentado conduce a la atrofia de la disposición mental natural para contextualizar y globalizar.”* (1999:23)

Nos enseñan a fragmentar el mundo. Las prácticas educativas independientemente del nivel formal en el que se encuentren siguen esa tradición de ver el mundo desde una única dimensión imponiéndola como “la” perspectiva cierta, verdadera. La compleja realidad y la diversidad de experiencias que confluyen en un grupo de aula se niegan en la práctica monolante del docente, incapaz de pensar y actuar dialógicamente. El habitualmente despliega un discurso que es incapaz de rescatar complementariedades y concurrencias y que está claramente inhabilitado para trabajar los antagonismos y contradicciones.

“Recuerdo que en mi niñez se me enseñaba a portar la mirada baja ante un profesor, que hacerle frente era un acto de irrespeto y que lo único que se me aceptaba era estar callado y asimilar su autoridad. Esto no solo ocurría en clase, sino también en lugares como la iglesia y el propio hogar; estar callado a la hora de las visitas, fingir que te gustaba la coliflor o aguantar 2 horas de misa a las 6 de la mañana ¡eran toda una tortura!, luego de mucho comprendo que se enseñó a ser sumiso, poco participativo y temeroso de los otros.”(WHSA 4 de mayo de 2009)

“Todas tenían la letra igual. igual, igual.”

*Pareja, uniformada, sin diferencias... no se podía distinguir quien era quien.
La letra de las planas que nos obligaban a hacer uniformaba la escritura, el estilo, el pensamiento.*

Todas debíamos hacer la letra igual, igual, igual.”(CJRG 6 de mayo de 2009)

Las experiencias relatadas por los estudiantes universitarios, dan cuenta de esa propuesta educativa que no acepta la diversidad, que no entiende lo múltiple, que empequeñece y somete, que uniforma la escritura el pensamiento y los estilos de vida. Que ve el mundo dentro de un orden que se impone como certeza desde la autoridad. Edgar Morin reacciona contra estas prácticas sociales, educativas y científicas cuando propone el pensar complejo como un paradigma alternativo que tiene como uno de sus principios fundantes *la dialógica*.

“Nuestro universo es, pues, el fruto de lo que llamaré una dialógica de orden y desorden. Dialógica en el sentido de que se trata de dos nociones totalmente heterogéneas – que se rechazan mutuamente – y da lugar irreductible a lo que parecía oscuro para los deterministas.(...) Es esa dialógica de orden y desorden lo que produce todas las organizaciones existentes en el universo. (...) Todo ha nacido a través de encuentros aleatorio. Debemos, pues, trabajar con el desorden y con la incertidumbre y nos damos cuenta de que trabajar con el desorden y la incertidumbre no significa dejarse sumergir en ellos; es en fin poner a prueba un pensamiento enérgico que los mire de frente.” (Morin E. 1994b: 426 - 427)

La dialógica en el pensar complejo redefine y resitúa lo antagónico, lo diverso complementario y concurrente, permite entender las dinámicas ecológicas de la vida y del comportamiento y sentir humanos; dinámicas, que no son lineales, causales y unidireccionales sino que por el contrario aparecen recursivas, diversas, multidireccionales y claramente inter-retro-activas.

La dialógica es la comprensión de lo dinámico y relacional, de la presencia entendimientos, conocimientos, opciones, apuestas y acciones, entre otras cosas, que tienen las propiedades de ser emergentes, diferentes, antagónicas (a veces) y complementarias. La dialógica, entonces, significa que diversos órdenes se reconocen de forma compleja en una relación de complementariedad, concurrencia y antagonismo, sin que se pierdan la pluralidad, la diversidad en la relación que se establece.

En el texto fenomenológico, que presentamos a continuación, un estudiante universitario da cuenta de la aplicación de la dialógica al tratar de describir y comprender su proceso formativo.

“Desde nuestra existencia estamos permeados por procesos de educación, la familia, la escuela, los medios de comunicación, marcan significativamente nuestros modos de vida y el recorrido que un día iniciamos, pero que aun no sabemos cuando acabara , porque el educar no es solo asistir a un colegio, la educación trasciende las fronteras sobre todo en un mundo tan desigual; nos educamos en la calle, nos educamos con los amigos, con las realidades de nuestro entorno y hasta con las experiencias de vida propia y de otros sujetos que de una u otra forma configuran y marcan nuestras formas ser.

Las diferentes experiencias educativas y no hago pie únicamente a la escuela, el colegio, o la universidad, pues han sido un conjunto de educaciones las que cada día me configuran como sujeto y las que me permiten pensarme en un ser social, que busca constantemente la transformación social no solo de su entorno, sino de su propia vida, un ser que ha aprendido a ser mas tolerante, a comprender las múltiples realidades sociales y a no tragarse todos los cuentos que nos echan pues muchas veces estos dramatizan nuestras relaciones inventando el bien o el mal según convenga.” (DMCO 6 de mayo de 2009)

El estudiante, en su texto, reconoce como nicho articulador la vida y su devenir, pero a la vez comprende la diversidad de procesos, espacios, actores y medios que concurren en la experiencia educativa. Da cuenta de la diversidad, en la unidad de la configuración del sujeto. Además, desde la dialógica, permite *comprender las múltiples realidades sociales* en las que puede reflexionarse el como individuo, aprendiendo a ser tolerante.

Al detallar los asuntos que trata el texto del estudiante, se infieren algunos elementos que hacen a la configuración fenoménica del principio dialógico en el pensar complejo.

Tabla: Configuración fenoménica del principio dialógico¹²

Elementos Configuradores	Referentes fenoménicos relacionados
Nicho ecológico	La vida
Proceso	Educativo
Diversidad concurrente en el proceso	Espacios, actores, medios, modos de hacer, actividades
Sujetos	Piensan la realidad y se piensan
Actitud	Reflexividad y búsqueda de transformaciones
Aprendizaje o nuevo conocimiento	Tolerante, comprender la multiplicidad, ser crítico
Evidencia	Marcas, huellas, signos

¹² Esta tabla fue presentada en el artículo: “Configuraciones, sentidos y articulaciones de los procesos de formación en investigación social” En: revista trabajo social Nro. 1 enero - junio 2005, Medellín Dpto. de Trabajo Social. Universidad de Antioquia. pp. 111- 132

La dialógica en el pensar complejo permite relacionar, unir la multiplicidad. Esta relación no elimina la diferencia o el antagonismo. Este principio es definido por Edgar Morin (1994) como: *“la asociación compleja (complementaria / concurrente / antagonista) de instancias, conjuntamente necesarias para la existencia, el funcionamiento y el desarrollo de un fenómeno organizado.”* (p.109). En el pensar complejo es posible observar y comprender en relación espacios y tiempos, lógicas que se excluyen y que se complementan, el pasado y el presente, lo humano y lo ecológico, lo objetivo y lo subjetivo. (Salazar 2004- 24-25)

Fomentar la dialógica no es tanto promover la confusión, el desorden, el desconcierto; por el contrario es avivar la creatividad, el pensamiento relacional, la curiosidad sobre lo múltiple, el *“no tragar entero”* ante la unidad aparente, la causalidad y linealidad rampante en lógicas, discursos y en textos académicos.

Ejercitar la racionalidad dialógica significa observar, reconocer, conocer y conceptualizar los componentes del objeto de reflexión/acción que se revelan como contradictorios pero que confluyen mutuamente y representan *“una uni-multiplicidad”*. Es buscar, observar, reconocer y conceptualizar la riqueza y potencia presente las complementariedades y en los antagonismos. Lo que implica el observar, reconocer, conocer y conceptualizar el pluralismo, la diversidad y la indeterminación generada por la interacción de factores y variables intervinientes en un fenómeno. Estos procesos reflexivos develan consensos y disensos, descubriendo que no la tolerancia es posible cuando existe un pensamiento epistémico complejo y crítico.

Desde la sensibilidad dialógica el acontecimiento educativo y la experiencia formativa no es *“una acción plana y lineal, sino que en su interior se esconde una tensión inherente entre principios ordenantes y desordenantes que en su conjunción producen una apariencia de organización y consistencia.”* En la naturaleza del acontecimiento educativo y de la experiencia educativa están presentes *“diferentes lógicas que alimentan contradicciones que se tornan acción y que producen acción.”* (Ruiz E. 2005: 211)

¿A qué se debe el silencio? ¿A qué se debe una actitud pasiva, inmovil, dormida? ¿Acaso ganó el príncipe del bostezo? ¿Será que vencieron los escuderos del esto no es conmigo...?, ¿Será que venció el abanderado del silenciamiento, del individualismo, de la ausencia de opción y de sueños? ¿Será que venció al final del semestre en Pedagogía Social la acomodada obligación asistir a clase, abatiendo el inquieto y humano participar en un encuentro de gente interesada en recrear el sentido y la práctica de lo humano?

Me dolió, hoy, ser el duende de los bejucos y de las lianas que teje redes y lazos entre personas para que éstas se comuniquen y se habiliten, en contra de los profetas del nada te turbe.

Parecería, últimamente, que siguen su ejemplo y que se han resignado a que sólo resuene su voz... ¡qué desperdicio de tiempo!

El grupo hoy fue incapaz de conversar ante la experiencia vital de otros que se abrieron desde el afecto y la opción dialógica. (AG. 22 de julio de 2009)

“Lo que yo quería expresar y compartir con todos los participantes del curso es que en algunas oportunidades somos callados y no podemos expresar libremente nuestro sentir, ya que somos opacados por otras personas que quieren imponer ideas, solo por que tienen mas conocimiento en algún tema y creen saberlo todo o porque tienen un largo trayecto en sus vidas.

Estoy de acuerdo que la expresión es una conquista que cada una de las personas va ganando y que en esta influye todo un contexto, pero insisto que aunque sea una conquista, no quiere decir que no habrá personas o situaciones que opaquen nuestras ideas y pensamientos. es por esto que en ocasiones la gente opta por el silencio, por miedo al reproche o al ridículo. Puede ser más el miedo, y la realidad sea otra.

Una de las cosas que puedo decir es que en la clase de pedagogía social, he aprendido mucho, por que es un lugar donde se le da prioridad a la expresión, al dialogo, al encuentro con el otro, se puede debatir, se respetan las ideas y si es necesario corregir se hace de la mejor manera. (BEG. 17 de agosto de 2009)

Los textos del educador y de la estudiante dan cuenta de que no son sólo las ideas las que antagonizan y se complementan en los acontecimientos y experiencias formativas, sino que también se ponen de manifiesto las diferentes y múltiples dimensiones configuradoras (*contextual, cognitiva, relacional e interaccional, emocional y la praxis sociocultural, entre otras*) del hecho pedagógico. Por la complejidad que el fenómeno presenta, vale la pena rescatar la alerta de Morin cuando invita a *“...luchar contra la disyunción y a favor de la conjunción, es decir establecer ligazones entre cosas que están separadas. Esto obliga a crear lo que llamo macroconceptos - conceptos ensamblados, articulados unos con otros...”* (1994:88). En un ejercicio muy primario, en este ensayo solo avanzamos en la observación, reconocimiento y enunciación de algunas ligazones entre cosas que habitualmente están separadas en la mirada de alumnos y docentes.

Tabla de ligazones generadoras en acontecimientos y experiencias educativas

Dimensiones	Ligazones (complementarias, concurrentes y antagónicas)
Contextual	Contexto / texto
	Pasado/presente/futuro
	Ordenante/desordenante
	Convivencia/conflicto
Cognitiva	Ciencia /saber cotidiano
	teoría / práctica
	opción discursiva/praxis
	saber / no saber
	Desconocer/reconocer/conocer
	Observar/describir/explicar/comprender/proyectar
	Pregunta/respuesta
	aprendizaje requerido /aprendizaje significativo
	Aprendizaje/ des-aprendizaje
Relacional e interaccional	Educador/educando
	autoridad /compañero
	Extraños/cómplices
	autonomía /dependencia
	Obediencia/desaobediencia/resistencia
	Respeto/irrespeto
	Individuo/grupo
	Incluidos/excluidos
	Amigos/enemigos
	Confianza/desconfianza
Emocional	Entre el miedo y la osadía, la valentía, el empuje, la audacia.
	Potencia/impotencia, animo/desanimado
	Aliento/desaliento
	Esperanza/ desesperanza
	Motivación/desinterés
Praxis sociocultural	Dado/creado/recreado.
	Acción/reflexión/acción
	inquietud /quietud
	Palabra/silencio
	Presencialidad/virtualidad
	Presencia/ausencia
	Movilización/desmovilización
	Colaboración/Individualismo

La dialógica en el pensar complejo nos permite reconocer la concurrencia, la complementariedad y del antagonismo presente en los acontecimientos y experiencias formativas, observar, reconocer y conceptualizar el pluralismo y la diversidad nos lleva a prestar atención a la configuración de hechos pedagógicos en nichos ecológicos diversos, dinámicos, contradictorios, fluctuantes, inesperados, impensados, inapropiados. Actuar/reflexionar asumiendo la dialógica del pensar complejo es situarse en un metaputo de observación/comprensión/actuación, no para generar linealidades sino para potenciar las oportunidades que la ecología de la acción educativa nos presenta. Potenciación que solo podremos asumir desde una opción por la dignificación de lo humano y del planeta. Es en el tejido de complementariedades y de antagonismos que somos capaces de aprender y de enseñar, de observar y comprender, de actuar y reflexionar. La reflexión hecha a lo largo de este método/camino/ensayo/travesía/búsqueda/estrategia nos mueve a presentar a manera de producto de esta exploración una serie de componentes que consideramos necesarios integrar *eco/dialógicamente en el desarrollo de una propuesta educativa orientada por los principios del pensar complejo*.

Tabla: Componentes para propuesta pedagógica eco-dialógica

Dimensiones	Componentes Configuradores	Componentes Generadores	Objetos de conocimiento
Contexto	Vital/Histórico/Dinámico	Espacio social/Tiempo social	Hechos/Eventos Bienes culturales: materiales / simbólicos
Aspectos a develar y recrear.	Inserta/inacabada/ perfectible/abierta/ articuladora Integralidad/Complejidad/ Multireferencialidad	Opciones Emociones Reacciones Decisiones Usos	Praxis de vivir Formas de actuar Experiencias Ejercicios de poder Conflictos
Propiedades	Descriptivo Explicativo Comprensivo Expresivo Proyectivo	intra/ inter, privado/ público, individual/ grupal comunitario/ institucional Pregunta, Diálogo Problematización Transformación	Acumulados Continuidades Creaciones Rupturas

5. ALERTAS PARA TRAJINAR EN LO DESCONOCIDO

El propósito de esta última parte del *ensayo/travesía/búsqueda/estrategia* no es el de plantear conclusiones a manera de certezas para prescribir a otros. Muy por el contrario, la intención es la de abrir inquietudes y plantear alertas; que es lo mismo que reconocer caminos relacionados con las temáticas emergentes pertinentes con los procesos formativos y con las formas de observarlos, comprenderlos y conceptualizarlos.

Decía Edgar Morin que *“la máquina artificial no tolera el desorden, apenas aparece un elemento en desorden, se detiene.”* (Morin E. 1994b:430) así se detiene el pensamiento educativo único, lineal, casualista, burocrático, tecno-científico; no puede enfrentar lo imprevisto, lo contradictorio, lo conflictivo. Mientras que, el *pensamiento/práctica/educativa/complejo*, al asumir su *eco-dialógica*, reconoce su potencial de recursividad y auto-eco-organización que a la manera de la *“máquina viva puede tolerar una cantidad considerable de desorden”* (Morin E. 1994b:430) Lo que implica también, tener en cuenta la condición del sujeto sentipensante/activo, responsable de la opción que orienta su acción, consciente crítica/complejamente de las comprensiones y conceptualizaciones que dan cuenta de los acontecimientos y experiencias generadoras y que auto-regenerarnos, a la manera de máquinas vivas.

Estas últimas líneas hacen parte de esa búsqueda de conciencia, de comprensiones y de conceptualizaciones perfectibles, que orientadas a dar cuenta de los acontecimientos educativos y experiencias formativas buscan transformar las propuestas pedagógicas, por medio de procesos de *“auto-eco- inter –regeneración”*, a la manera de las máquinas vivas.

La primera inquietud, que surge de este ensayo, apunta a un cambio de mentalidad y de práctica en educadores y educando. Se trata de ir generando un cambio de perspectiva en la mirada y en la comprensión de la acción educativa.

Es necesario, si queremos una real transformación educativa, en los tiempos que corren, pasar de una visión programática, tecnoburocrática, a otra que nos permita observar, comprender y asumir la acción educativa como acción particularmente estratégica y compleja, sacando ventaja del azar, utilizando los errores, identificando las oportunidades, fortaleciendo potencialidades y haciendo conciencia de las derivas o bifurcaciones que puedan conducir a desvíos sólo comprensibles dentro de la concepción de *ecología de la acción*.

Las alternativas educativas requieren entonces de educadores y directivas educativas habilitadas para desarrollar una fenomenología de los saltos y bucles, recreando la visión del contexto, de la teoría/práctica pedagógica, de los procesos reales y de su progresión azarosa e incierta.

En ese mismo orden de ideas, surge la inquietud por observar, reconocer, describir y comprender, en su complejidad, la configuración de nichos ecológicos diversos, dinámicos, contradictorios, fluctuantes, inesperados, impensados y, a veces, inapropiados de los acontecimientos y experiencias educativas. Este estudio no pretenderá, a manera de los tradicionales, generar linealidades y prescribir modelos; sino alertar sobre las potencialidades y oportunidades que la ecología de la acción educativa nos brinda. De esta manera, en los procesos de transformación educativa, podremos asumir una opción por la dignificación de lo humano y del planeta.

Lo anterior nos sitúa ya en el plano de las opciones ético-políticas, que no podemos descuidar; porque el pensar complejo no propone la lógica del “todo vale”. Somos claros que frente a la realidad, en nuestros campos de actuación, en este caso el educativo, tenemos que tomar decisiones y fijar nuestras apuestas marcadas, eso sí, por un modo y una opción que nos permita leer y asumir la incertidumbre y el riesgo, desde la dignidad, la responsabilidad social/planetaria y la solidaridad.

Es necesario entonces recrear nuestras opciones y replantear nuestras posturas que expresan comprensiones, valores, intereses, ideales profundamente mutilantes del querer, pensar y estar y hacer. Hoy, más que nunca, necesitamos dar cuenta de la capacidad estratégica que tenemos para enfrentar el riesgo y la incertidumbre poniendo de manifiesto la conciencia que tenemos de la complejidad existente en los procesos pedagógicos en los que nos involucramos.

El ensayo aborda un tema inquietante que tiene que ver con el “orden implicado” – ¿currículo oculto? - que se opone al “orden explicado” -¿currículo expreso? -. Sin duda existen en las propuestas y prácticas educativas formales e informales múltiples órdenes, lógicas y gramáticas que concurren, se complementan y contradicen. Es importante observar, comprender y conceptualizar la dialógica de estos órdenes, que devienen como océanos de energía, de sentido y de significado.

Para realizar estas tareas tenemos que afinar los modos y las herramientas epistemológicas que nos permitan encontrar *meta-puntos de vista*. Habrá que reaprender a plantear preguntas, retomando reflexiones y propiciando descentraciones que nos ayuden a trajinar en lo desconocido de los acontecimientos, las experiencias y las prácticas educativas. En este ejercicio no podemos olvidar que una de las claves es integrar el observador al conceptualizador, en su observación y conceptualización, porque el “*metapunto de vista es posible sólo si el observador-conceptualizador se integra en la observación y en la concepción.*”(Morin E. 1994:109)

Por último, señalar que uno de los desafíos que queda por profundizar es el de asumir el reto de recrear y aplicar los *recursos epistémicos propios del pensar complejo*, para poder interrogar los acontecimientos y las experiencias formativas, con el fin de comprenderlos, aprehenderlos y transformarlos teniendo en cuenta sus complejidades y fugacidades.

BIBLIOGRAFÍA

- Andrade, Raiza, "Vivenciando el principio dialógico de la complejidad juegos", *Fermentum* - Año 15, N° 42, Enero - Abril - 2005, 47-71
- Bárcena, Fernando y Melich, Joan-Carles, "La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad", Barcelona, Paidós, 2000.
- Bonilla, Elsy y Rodríguez, Penélope, "Más allá del dilema de los métodos", Bogotá, Norma.
- Campos H., Rodrigo, *Incertidumbre y complejidad: reflexiones acerca de los retos y dilemas de la pedagogía contemporánea*. Consultado el 23 diciembre 2009 en: <http://www.latindex.ucr.ac.cr/aie-2008-1/01-incertidumbre.pdf>
- Colom, Antoni J., *La (de) construcción del conocimiento pedagógico. Nuevas perspectivas en teoría de la educación*, Barcelona, Paidós, 2002.
- Feliú Giorello, Manuel, *El Desafío de la Complejidad*. Consultado el 15 diciembre 2009 en: <http://www.edgarmorin.com/Portals/0/entrevista.pdf>
- Fonseca Falkembach, Elza María, "Sistematização de experiências e produção de conhecimentos e o papel da universidade latinoamericana". Ponencia en mesa redonda; *II Simposio Latinoamericano de Sistematización*. CEAAL-UBV, Caracas, octubre 2009.
- Freire, Paulo, "Cambio", Bogotá, América Latina, 1976.
- Freire, Paulo, "Educación en la ciudad", México; Siglo XXI, 1977.
- Ghiso, Alfredo, "Configuraciones, sentidos y articulaciones de los procesos de formación en investigación social", *Revista Trabajo Social*, Nro. 1, enero - junio 2005.
- Ghiso, Alfredo, "Palabras y presencias adolescentes y juveniles en la universidad", *Revista de la Fundación Universitaria Luis Amigó*, N° 9, 2003.
- Ghiso, Alfredo, *Formar investigadores. La construcción dialógica de los modos de investigar la realidad social*, Medellín, Departamento de Trabajo Social, Universidad de Antioquia, 2001. (Documento de trabajo).
- Larrosa, Jorge y Skliar, Carlos (Comp.), *Experiencia y alteridad en educación*, Buenos Aires, FLACSO, Homosapiens, 2005.
- Larrosa, Jorge, *La experiencia de la lectura*, México, FCE, 2003 (a).
- Larrosa, Jorge, *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*, Barcelona, Laertes, 2003 (b).
- Linzmayr G., Luis, "Formación humana y educación física", Consultado el 15 Enero 2010 en: http://helios.dci.ubiobio.cl/revistahorizontes/Revista/files/revistas/2007/12_2/6%20formacion%20humana%20y%20educacion%20fisica.pdf
- Machado, Antonio, "Recuerdo infantil" Consultado el 25 Enero 2010 en: http://es.wikisource.org/wiki/Recuerdo_infantil
- Maturana, Humberto y Verden-Zölle, Gerda, "Amor y Juego: fundamentos olvidados de lo humano." Santiago, Dolmen, 1994.
- Maturana, Humberto, "El sentido de lo humano". Santiago, Dolmen, 1991.
- Maturana, Humberto, "Realidad: la búsqueda de la objetividad o la persecución del argumento que obliga", en: Marcelo Pakman, *Construcciones de la experiencia humana*. Barcelona, Gedisa, 1996.
- Morin, Edgar, "Epistemología de la complejidad", en Fried Schnitman, Dora, *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires, Paidós, 1994 (a).

- Morin, Edgar, “Noción de sujeto”, en Fried Schnitman, Dora, *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires, Paidós, 1994 (b).
- Morin, Edgar, Ciurana, Emilio Roger, y Motta, Raúl Domingo D., *Educación en la Era Planetaria*, México, Editorial SEC-Sonora, 2002.
- Morin, Edgar, *El Método. El conocimiento del conocimiento*, tomo 3, Madrid, Cátedra, 1986.
- Morin, Edgar, *El Método. Ética*, tomo 6, Madrid, Cátedra, 2006.
- Morin, Edgar, *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona, Gedisa, 1990.
- Morin, Edgar, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Hermosillo, Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, 2004.
- Morin, Edgar, *Sociología*, Madrid, Tecnos, 1995.
- Pozolli, María Teresa, “El universo en el corazón. Pensamiento complejo en la sociedad actual”, en Osorio, Jorge, *El azul del arco iris*, Santiago, Universidad Bolivariana, 2007. 313 -342.
- Pupo Pupo, Rigoberto, *El método y sus mediaciones. Hecho sobre la base del libro de E. Morin y otros: “Educar en la era planetaria”* Consultado el 20 junio 2009 en: <http://www.slideshare.net/guest856e10/el-metodo-y-sus-mediaciones>
- Roger Ciurana, Emilio, “Educación y Desarrollo Humano”, en *Educación permanente y Sociedad de la información*, Valladolid, Universidad de Valladolid, 2002.
- Roger, Emilio, *Humanismo y Responsabilidad A propósito del texto de Edgar Morin. Pour l'éducation du Vingt-et-unième siècle*. 1999. Consultado el 15 diciembre 2009 en: http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/ciurana_humanismo-y-responsabilidad.pdf
- Ruiz, Esteban, “Intervención social, investigación participativa y complejidad”, en Solana, José L., *Con Edgar Morin, por un pensamiento complejo. Implicaciones interdisciplinarias*, Madrid, Akal, Universidad Nacional de Andalucía, 2005. pp. 201-224
- Salazar Iluska, Coromoto, “El paradigma de la complejidad en la investigación social”, en *Educare*, Artículos arbitrados, Año 8, No 24, Enero- Febrero –Marzo 2004, 22-25.
- Santos, Boaventura de Sousa, “Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes”, en Tapia Mealla, Luis, (coord.), *Pluralismo epistemológico*, La Paz, CIDE UMSA, 2009, 31-84 pp.
- Solana Ruiz, José Luis, (coord.), *Con Edgar Morin, por un pensamiento complejo. Implicaciones interdisciplinarias*, Madrid, Akal, Universidad Nacional de Andalucía, 2005.
- Vallaes, François, *La ecología de la acción: un concepto fundamental para pensar la Responsabilidad Social*, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima. Consultado el 15 diciembre 2009 en: www.oi.cl/joomla/images/.../rsu/la_ecologia_de_la_accion.pdf
- Zambrano, María, *Hacia un saber sobre el alma*, Madrid, Alianza, 2000.
- Zemelman, Hugo, *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*, Barcelona, Anthropos, 2005.
- Zibas, D., “Paulo Freire: la pedagogía del oprimido treinta años después”, *Propuesta educativa*, núm. 9, octubre de 1993, p. 62-63.

EDUCAR PARA LA CIUDADANÍA EN EL ENTORNO INEQUITATIVO Y EXCLUYENTE DE AMÉRICA LATINA

LIC. FRANCISCO JAVIER MARROQUÍN ORTIZ
Colombia

SUDAMERICANOS: Jamás hemos conocido otro milagro que la multiplicación de los precios del pan y los peces y ningún infierno nos inquieta tanto como la trasmigración de las armas desde los Estados Unidos del Norte hasta los estados desunidos del sur tierras llenas de verbos verdes donde esta América toma forma de lágrima o más bien de racimo casi maduro que ya se está desanando.

Eduardo Llanos Merussa

Los nadies: los hijos de nadie, los dueños de nada. Los nadies. los ningunos, los ninguneados. Corriendo las liebres, muriendo la vida, jodidos, rejodidos: que no son, aunque sean.

Eduardo Galeano

INTRODUCCIÓN

*“La educación del futuro debe enseñar una ética de la comprensión planetaria”.
“No tenemos las llaves que abran las puertas de un futuro mejor. No conocemos un camino trazado (...) Sin embargo, podemos tratar de hacer realidad nuestros objetivos: la continuación de la hominización en humanización, a través del ascenso a la ciudadanía terrestre.*

Edgar Morin

El presente ensayo integrador constituye la fase final del Diplomado Transformación Educativa “Una formación a los saberes globales y fundamentales de la docencia”, está concebido desde dos ópticas fundamentales: un sucinto balance de lecturas y un artículo de reflexión, la primera pretende sintetizar algunos elementos conceptuales en el abordaje temático y la segunda presentar una reflexión desde una perspectiva interpretativa compleja en la relación pasado/presente/ futuro.

El planteamiento inicial propuesto se enmarca en una tesis de Dr. Miguel Martínez Mígueles, según la cual *“Educar para la ciudadanía supone apostar por un modelo educativo en el cual se procura que la persona construya su modelo “para aprender a vivir” y al mismo tiempo contribuya a la construcción de un modo de vida en comunidad justo y democrático. Esta doble dimensión individual y relacional, particular y comunitaria [...] no se improvisa. Es un modelo que requiere acciones pedagógicas orientadas a la persona en su globalidad, a la inteligencia, a la razón, al sentimiento y a la voluntad.”*

La pregunta problematizadora, que orienta el proceso de reflexión se formula en los siguientes términos: ¿Es posible educar para la ciudadanía en América Latina en un entorno social inequitativo y excluyente?

La complejidad de este interrogante nos remite de manera ineludible a auscultar en el proceso histórico de desarrollo de los conceptos, desde una revisión bibliográfica documental y a partir de allí realizar un análisis contextualizado de la realidad local que nos permita un acercamiento metodológico a su respuesta.

EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL CONCEPTO DE CIUDADANÍA – EL AYER

El proceso de hominización ha estado constituido por una serie de eventos encadenados que alcanzan hasta hoy su máxima expresión en lo que se ha denominado ciudadanía, palabra que deriva etimológicamente del latín *Civitas* que significa ciudad o conjunto de habitantes.

La ciudadanía es una condición que se adquiere y conlleva a una serie de derechos y deberes, una de las definiciones más aceptadas se fundamenta en la idea de concebirla como *“el derecho y la disposición de participar en una comunidad, a través de la acción autorregulada, inclusiva, pacífica y responsable, con el objetivo de optimizar el bien público”*. Si nos limitáramos a reflexionar única y exclusivamente desde su contenido semántico, podríamos concluir que una disposición del orden social desde la inequidad y la exclusión es irresponsable, no promueve la participación en comunidad, genera marginación y engendra violencia, por lo tanto su accionar no optimiza ni autorregula el bien común. Educar para el ejercicio de la ciudadanía en este contexto sería una prédica en el desierto ya que su propósito estaría deslegitimado de entrada por la tesis que contradicen su realidad.

Pero el asunto que nos compromete tiene unos matices mucho más complejos, que nos exige seguir el curso de la metodología propuesta.

El proceso histórico de desarrollo del concepto de ciudadanía, nos remite a la construcción de la *polis* griega como estructura generadora del orden social, modelo inspirador de la cultura occidental: *“... a medida que la ciudad se desarrollaba, los hábitos democráticos de la aldea serían trasladados a menudo a sus actividades anteriormente especializadas, con una rotación constante de funciones humanas y deberes cívicos, y con una participación plena de cada ciudadano en todos los aspectos de la vida colectiva. El resultado del sistema democrático griego no solamente fue un derrame torrencial de ideas e imágenes... sino una vida colectiva cargada de energía, más elevada en su capacidad de expresión estética y apreciación racional que todo lo que hubiera alcanzado hasta entonces. La producción del capital social y cultural surgió de las formas de vida que rigieron en estas ciudades”*.

En Grecia la ciudadanía pertenecía solo a una élite y representaba un vínculo de carácter religioso que estaba asociado con la nacionalidad. El derecho de ciudadanía se concedía a todos los habitantes que no fueran esclavos, niños, mujeres y metecos. Para ser ciudadano se requería ser hijo legítimo de otro ciudadano.

En la organización del imperio romano el concepto de ciudadanía difería sustancialmente de la concepción griega *“...ser ciudadano en Roma implica una forma de pensar respecto de uno mismo, una forma de concebir la vida civilizada, una manera de imaginar la propia realidad, o más precisamente una forma de auto-representación de la misma. La ciudadanía significa para los hombres romanos una matriz cultural propia, caracterizada por la vida urbana, la posesión de la lengua latina, la adopción de las formas romanas de organizar la vida personal y familiar, en fin, la pertenencia al denominado orbis terrarum”*.

Para los romanos la ciudadanía giraba en torno a un círculo más abierto que albergaba a casi una quinta parte de la población, representaba el origen y el domicilio, y comprendía el derecho público y privado (libertad, milicia, sufragio, matrimonio romano, honores, cargos públicos, etc.), se podía adquirir por nacimiento, concesión o manumisión (liberación de esclavos).

En la organización de las civilizaciones precolombinas por su parte, si bien no existía el concepto de ciudadanía en forma explícita, había vestigios organizativos en una urbanización creciente que predestinaba su advenimiento.

Para los pueblos orientales, por su parte, el ejercicio de la ciudadanía se fundamentó en el ejercicio de los deberes hasta la introducción del concepto de derechos proveniente de su contacto con las culturas de occidente.

En los regímenes feudales monárquicos el concepto de ciudadano fue sustituido por el de súbdito para denominar a aquel individuo que habita dentro de los límites del feudo o el

reino, el derecho de ciudadanía estaba reservado únicamente para la nobleza.

Es de anotar que en la antigüedad y en la edad media existen derechos pero sólo entre iguales (es tan justa la igualdad entre iguales como la desigualdad entre desiguales), y no con carácter universal ya que en ningún momento se construye una noción de dignidad humana frente a la comunidad que se pudiera articular en forma de derechos, sino que se entiende que las personas pertenecen a la sociedad como partes de un todo y que sus fines prevalecen sobre éstos. Para Aristóteles “ *La igualdad es la identidad de atribuciones entre seres semejantes, y el Estado no podría vivir de un modo contrario a las leyes de la equidad... los unos son naturalmente libres y los otros naturalmente esclavos; y para estos últimos es la esclavitud tan útil como justa*”.

El concepto de bien común se sobrepone al bien particular de los individuos que lo componen, la justicia es la salvaguarda del bien común, y se expresa a través de las leyes, que son los instrumentos que permiten la consecución del bien colectivo e individual. Al definir a la ciudad como una comunidad de ciudadanos libres, se reduce el bien común al bien de un grupo social privilegiado excluyendo a las mujeres, los extranjeros, los obreros y los esclavos.

Las posturas religiosas y filosóficas fundamentadas en el derecho romano mejoran la situación de los esclavos y de las mujeres, al reivindicar el derecho natural de los seres racionales que ningún hombre o gobierno podían desconocer: “...*Según la Doctrina Social de la Iglesia “el fundamento sólido o inmediato de los derechos se encuentra en la ley natural, la norma -de derecho natural- que es fuente equilibrada de derechos y deberes de cada uno; a su vez, su fundamento último es Dios mismo... Los derechos naturales no dependen de la ciudadanía ni las leyes de un Estado, ni estaban necesariamente limitadas a un grupo étnico, cultural o religioso en particular (Locke)... Los derechos del individuo son naturales y en el estado de naturaleza, todos los hombres son titulares de todos los derechos (Rousseau)*”.

Pero en esencia, el concepto actual de ciudadanía deviene del surgimiento del estado liberal, como consecuencia de la crítica al Estado monárquico absolutista que prevaleció durante los siglos XVII y XVIII y que culminó con el proceso revolucionario de carácter político-social denominado Revolución Francesa, como consecuencia de este hecho el habitante de la ciudad adquiere el derecho ciudadanía por el simple hecho de habitarla, el súbdito pasa a ser ciudadano y protagonista del acontecer político.

Bajo el lema: *Libertad, Igualdad y Fraternidad*, la Asamblea Nacional Francesa adopta el 26 de agosto de 1789, la *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano*, en la búsqueda de facilitar la salvaguarda del libre desarrollo del individuo en la nueva sociedad frente a la arbitrariedad del poder.

Sin embargo, es de anotar que la historia de los derechos humanos se remonta a otros antecedentes históricos como son: el *Cilindro de Ciro* que data del año 539 a. c., el *Código Hammurabi* del siglo XVIII a. c., la *Carta Magna Inglesa* de 1215, la *Carta de Madén*, la *Declaración de Derechos de Virginia* del 12 de julio de 1776 y la *Declaración de Independencia de los Estados Unidos* del 4 de julio de 1776.

Posteriormente, triunfaron algunas reivindicaciones de minorías raciales o religiosas oprimidas, movimientos por los derechos civiles o de identidad que defendían su autodeterminación cultural, así como el movimiento por el derecho al voto femenino, movimientos de liberación nacional de las colonias, movimientos sindicales y luchas obreras, que reclamaban su derecho a la huelga y a unas mejores condiciones de trabajo.

La idea de nacionalidad empieza a configurarse a partir del año de 1895, en la primera conferencia del Instituto de Derecho Internacional en Cambridge, Inglaterra, donde se fijan las bases universales tanto para su adquisición, como para su cambio a voluntad, así como para la prohibición o privación de la nacionalidad a personas radicadas en el territorio de un país distinto al suyo.

El 10 de diciembre de 1948 la Asamblea General de las Naciones Unidas adopta y proclama la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, con el propósito de sentar las bases de un nuevo orden internacional después de la Segunda Guerra Mundial. Postula que los derechos eran inalienables e inherentes a la naturaleza humana “*todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos, y dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros*”. En el año 1966 se firmaron dos Pactos internacionales de Derechos Humanos, los cuales determinaron los Derechos Civiles y Políticos, y los Derechos Económicos, sociales y Culturales; de igual forma se crearon diversos dispositivos para su promoción y garantía.

En la actualidad se ha venido hablando de una cuarta generación de derechos humanos asociados al derecho al medioambiente, la bioética y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

La existencia de los derechos humanos es independiente de su reconocimiento como derechos constitucionales, aunque la mayoría de las constituciones los contienen, existen algunos que no prescriben por desatender las realidades históricas y culturales de cada nación y las tradiciones, normas y valores de cada pueblo.

Tradicionalmente el derecho de ciudadanía se ha considerado un bien particular que tiene el Estado para repartir sus privilegios, de manera igualitaria entre sus miembros. Este con-

cepto ha sido abordado desde dos perspectivas filosóficas: la tradición liberal y los enfoques socio-históricos.

El fundamento de la tradición liberal, es el de la justicia como equidad “...*los teóricos de-mócratas liberales han elaborado un concepto de ciudadanía que tiene como objetivo alcanzar la igualdad de derechos de los ciudadanos frente al Estado... El valor político de la ciudadanía está conceptualmente ligado a la esfera pública, y por ende limitado espacialmente. Alcanzar la ciudadanía significa participar, es decir, ganar acceso al sistema político a través de procedimientos como el voto*”.

Recoge las teorías políticas de Locke, Rousseau y Kant, según las cuales los hombres antes de formar la sociedad política o civil vivían en un estado natural de completa libertad e igualdad, hasta que deciden por medio de un acuerdo (contrato social) formar parte de una sola comunidad y un solo cuerpo político, renunciando cada uno de ellos al derecho de ejecutar la ley natural, cediéndolo a la comunidad sin que ésta lesionara los derechos de nadie. El hombre somete su libertad a un poder civil legislativo que dispone de reglas y debe acomodar a ellas su vida, sin renunciar a la facultad de seguir su propia voluntad en todo aquello que no está reglamentado.

Los enfoques socio-históricos por su parte plantean que “...*las diferencias no sólo se pueden apreciar en un determinado tiempo y espacio dentro de la misma sociedad sino también a través de la comparación de sociedades diferentes*”.

Se basan en las teorías políticas de H. Marshall, Bottomore, Bendix, Ch. Tilly, Mann, entre otros, las cuales determinan las causas de la emergencia de los derechos ciudadanos como consecuencia de las desigualdades sociales originadas por el capitalismo y su auge industrial. Analizan el desarrollo de la ciudadanía desde los derechos civiles, los derechos políticos y los derechos sociales.

Para Marshall la ciudadanía no es un derecho previo adquirido, no es un derecho del hombre, ni siquiera es un derecho de los miembros de la comunidad, porque su pertenencia a la misma no garantiza la ciudadanía plena, esta se constituye en un ideal de conquista para el hombre. “la ciudadanía es aquel estatus que se concede a los miembros de pleno derecho de una comunidad. Sus beneficiarios son iguales en cuanto a los derechos y las obligaciones que implica”.

Max Weber por su parte, ve la ciudadanía como el ejercicio de la ética de la responsabilidad, ya que el ciudadano se encuentra continuamente en la encrucijada de elegir entre alternativas en conflicto: “*La modernidad trajo una nueva manera de los hombres relacionarse... “el mundo moderno es el mundo del pragmatismo de la eficacia instrumental, del éxito como*

valor absoluto". Si, primeramente, tenemos el compromiso entre ética y mundo, entre deber y éxito, entre moralidad y pragmatismo, sobrepasando la "paradoja de las consecuencias", tenemos, por otra parte, el compromiso entre la afirmación radical de la individualidad, de la diferencia, de la heterogeneidad de perspectivas y del diálogo, con la función de aclarar la discusión racional basada en argumentos".

Para Weber, garantizar la ciudadanía y la humanidad, puede ser el compromiso ético de la educación y esto podría lograrse con el equilibrio entre la ética de lo privado y la ética de lo público, donde tengan cabida la multiplicidad de perspectivas ontológicas que reivindiquen el derecho a la diferencia de los seres humanos.

Aunque para otros autores más escépticos como Zygmunt Bauman, dicha relación es irreconciliable, ya que la esfera de lo público se encuentra diezmada por la esfera de lo privado: *"El individuo es el enemigo numero uno del ciudadano y la individualización pone en aprietos la idea de ciudadanía. Lo público se encuentra colonizado por lo privado. Los problemas privados son traducidos al lenguaje de la cosa pública y donde se busca negociar y acuerdan soluciones públicas para los problemas privados. Hoy la tarea consiste en defender la evanescente esfera de lo público o más bien acondicionar y repoblar el espacio público que se está quedando vacío debido a la deserción de ambos lados de "ciudadanos interesados" y el escape del poder real hacia un territorio que, en cuanto a lo que las instituciones de la democracia pueden conseguir, solo puede ser descrito como un "espacio exterior".*

Ralf Dahrendorf, por su parte se sitúa en el otro extremo y argumenta que es el Estado es el que excluye al individuo de su estatus de ciudadano y lo margina de su participación pública: *"La ciudadanía describe los derechos y obligaciones asociados a la capacidad de ser miembro de una unidad social y, de manera especial, a la nacionalidad. Es, por lo tanto, común a todos los miembros, aunque la cuestión de quien puede ser miembro y quien no, es parte de la turbulenta historia de la ciudadanía... La ciudadanía, por consiguiente, es un conjunto de derechos y obligaciones para aquellos que están incluidos en la lista de miembros".*

Edgar Morin, desde sus planteamientos del pensamiento complejo, invita a construir una ciudadanía planetaria que nos ayude a civilizar la tierra para que salga de la edad de hierro en la que se encuentra estancada y le permita al hombre la prosecución de su proceso de hominización: *"Para civilizar la Tierra es necesario reformar las mentes, reformar el pensamiento y abrir las puertas a una nueva ciudadanía planetaria que nos permita estar en condiciones de afrontar los problemas fundamentales y globales de la vida privada y social".*

Manifiesta la necesidad de un cambio estructural en el pensamiento que posibilite la

emergencia de una reforma educativa que trascienda el paradigma de simplificación que la ha nutrido durante más de tres siglos: *“Esta reforma del pensamiento podrá realizarse mediante la educación, pero una vez más nos encontramos aquí frente a la paradoja de que el sistema educativo actual es incapaz de asumir este reto y necesita, a su vez, ser reformado.*

LECTURA DEL ENTORNO LATINOAMERICANO – EL HOY

América Latina es una región de 21.527.960 km² y una población estimada en 440.000.000 de habitantes, donde la desigualdad es tanto causa como consecuencia del subdesarrollo que le impide una distribución más equitativa de la riqueza, el ingreso y las oportunidades: *“América Latina es altamente desigual en cuanto a ingresos y también en el acceso a servicios como educación, salud, agua y electricidad; persisten además enormes disparidades en términos de participación, bienes y oportunidades. Esta situación frena el ritmo de la reducción de la pobreza y mina el proceso de desarrollo en sí.”*

Históricamente la desigualdad ha sido una constante en América Latina y la tendencia comparativa de las últimas décadas tiende al empeoramiento, siendo considerada actualmente la región más inequitativa del mundo. El cambio en esta tendencia requiere del protagonismo político de los gobiernos y de la sociedad civil, para emprender una reforma institucional que parta de la educación: *“para superar la desigualdad que socava los esfuerzos que hacen los pobres por salir de la pobreza, éstos necesitan ejercer mayor influencia en las instituciones políticas y sociales, lo que incluye a instituciones y servicios públicos, de salud y de educación. Para permitirles lograr esa influencia, las instituciones deben ser totalmente abiertas, transparentes, democráticas, participativas y fuertes.”*

La exclusión social por su parte, ha presentado una mejora significativa en las últimas tres décadas, avanzando en la inclusión de algunos grupos, como en el caso de las mujeres en lo que corresponde a la participación política y el acceso a la educación, pero aún se presenta discriminación en el mercado laboral, donde se les reduce a una condición de inferioridad en la distribución de puestos de trabajo.

Pero el problema de la exclusión encierra una complejidad mayor, ya que no solamente puede supeditarse al acceso a ciertos derechos por parte de grupos tradicionalmente estigmatizados, como los negros, los indígenas y las mujeres, sino en todos los ámbitos de la vida social: *“La exclusión social se manifiesta en forma de múltiples males sociales (pobreza, empleo*

informal, inquietud política, delincuencia y falta de acceso a salud y educación, para citar sólo algunos), todo lo cual limita la capacidad de grandes sectores de la población de participar eficazmente en una economía de mercado, y por lo tanto hace disminuir su bienestar”.

El modelo neoliberal impuesto a la gran mayoría de los países de América Latina a principios de la década de los 80, ha sido el caldo de cultivo de los principales problemas de inequidad y exclusión, fundamentado en el establecimiento de políticas gubernamentales de privatización, rebaja de gastos de bienestar social, ataques a los sindicatos, rebaja de sueldos, alza de ganancias, libre comercio, libertad de movilidad de capital y explotación acelerada de los recursos naturales: *“el modelo neoliberal es incapaz de dar respuesta a los principales problemas que siguen aquejando a la sociedad: altos índices de desempleo, trabajo en negro, pobreza y exclusión social. Su debacle fue el resultado de la aplicación de las políticas del “derrame”, según las cuales bastaba con el crecimiento de los grandes grupos concentrados ya que estos últimos difundirían los beneficios hacia el resto de la sociedad productiva y laboral. Pues bien, ahora está claro que este “goteo” no llegó; que no hubo un correlato distributivo y de cohesión de la base social”.*

El creciente deterioro medioambiental, la baja cobertura en el servicio educativo y las condiciones de marginación de las mujeres, en los últimos años, han obligado a organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, a congregarse en conferencias mundiales con el fin de definir directrices mundiales que posibiliten una mayor planificación del desarrollo a escala planetaria.

En 1990, se desarrolla la Conferencia Mundial sobre Educación, en Jomtiem, Tailandia, en la cual se declara tomar todas las medidas necesarias para alcanzar una “educación para todos” que satisfaga las necesidades básicas de aprendizaje de niños, jóvenes y adultos a nivel mundial. En ella los participantes se comprometen a apelar a los gobiernos, a las organizaciones interesadas y a los individuos para que asuman este propósito común.

En el año 2000, 188 países firman la *Declaración del Milenio*, en la cual se consagran ocho objetivos de desarrollo comunes a largo plazo para ser cumplidos en el 2015. Este empeño coordinado por las Naciones Unidas, el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, se propone erradicar la pobreza extrema y el hambre, lograr la educación primaria universal, promover la equidad de género y la autonomía de la mujer, reducir la mortalidad en menores de cinco años, mejorar la salud sexual y reproductiva, combatir el VIH/SIDA, la malaria y el dengue, garantizar la sostenibilidad ambiental y fomentar una sociedad mundial para el desarrollo.

Este mismo año, se realiza el Foro Mundial de Educación, en Dakar, Senegal, donde se presenta un análisis detallado del estado de la educación básica en el mundo entero y se contrae colectivamente, el compromiso de lograr la educación básica en el 2015, para todos los ciudadanos y todas las sociedades: *“Se prestará una atención especial a las actividades en los ámbitos definidos, a saber: la lucha contra el HIV SIDA, la primera infancia, la salud en la escuela, la educación de las niñas y las mujeres, la alfabetización de adultos y la educación en situaciones de crisis”*.

El panorama actual de la educación en América Latina, de cara al cumplimiento de los compromisos de Dakar, si bien ha mejorado en lo concerniente a la cobertura de sus servicios para los niños más pequeños necesita avanzar en el desarrollo de políticas de inclusión educativa basadas en la transformación de las escuelas para lograr que todos los alumnos, independientemente de su condición, participen y aprendan. Requiere además, el diseño de estrategias que respondan a la diversidad individual, social y cultural de los estudiantes en los niveles primarios y secundarios: *“Son pocos los países que logran niveles de conclusión de alta secundaria para al menos la mitad de la población. Incluso hay un número reducido de países donde menos de una de cada tres personas logra concluir dicho nivel... Sin embargo, el factor discriminante más fuerte lo constituye el acceso a la educación terciaria... Millones de personas de la región declaran no saber leer y escribir.”*

El gasto público en educación, expresado en porcentaje del PNB, es inferior al 5% en los países de América Latina, el cual es insuficiente para ampliar su cobertura y mejorar su calidad. Así mismo, los sistemas educativos de la región atrasan o expulsan de manera sistemática a sus estudiantes, generando altos niveles de atraso escolar y extra-edad; según las estadísticas sólo el 60% de los estudiantes que ingresan al primer grado de la educación primaria, logran terminar el grado quinto. La repetición, por su parte afecta la trayectoria escolar e incrementa los costos educativos en más de 11 mil millones de dólares al año: *“Las situaciones de inequidad encontradas en los países muestran la necesidad urgente de canalizar esfuerzos para atender las demandas de los grupos en mayor vulnerabilidad... Las escuelas públicas operan con importantes limitaciones de recursos y competencias siendo que atienden a una población con un volumen complejo de necesidades... Las capacidades de los sistemas educativos para dejar de reproducir las desigualdades sociales son un elemento crítico de su desempeño sobre el cual es preciso trabajar con mayor intensidad, para que se garantice el derecho a una educación de calidad para todos”*.

A nivel de la región, las brechas genéricas se han visto reducidas a lo largo de los últimos

años, representadas en el acceso a la educación primaria, aunque en las comunidades indígenas se siguen presentando grandes disparidades entre los niños y las niñas y éstas según las estadísticas superan los 30.000.000. Sin embargo, el aumento en la participación educativa no coincide con el mejoramiento en la condición social y económica de la mujer. *“el número de niñas que asisten a la escuela primaria es superior al de niños y en muchos países las tasas de deserción y repetición son más altas entre estos No obstante, los estereotipos y la discriminación basadas en el género, así como las manifestaciones de sesgo genérico, aún son evidentes particularmente en zonas rurales y remotas.”*

EDUCAR PARA LA CIUDADANÍA UN DESAFÍO COMPLEJO – EL MAÑANA

La lectura de contexto nos sitúa en un escenario de múltiples complejidades que nos plantea la necesidad de reconsiderar el significado de la noción de ciudadanía. En este orden de ideas, educar para la ciudadanía se convierte en un requerimiento perentorio como estrategia para superar los problemas de inequidad y exclusión.

Una educación para la ciudadanía implica una reconstrucción de la noción de realidad desde una perspectiva compleja que considere los diferentes puntos de vista, no como certidumbres históricas sino como realidades inciertas, variables de una misma ecuación. La ciudadanía se aprende en sociedad y para esto se requiere como plantea Antonio Marina, *“la tribu entera”*. Una educación que enseñe al niño a ser solidario y responsable, consigo mismo, con los otros y con la biosfera.

En el año 2000, la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo dio a conocer los resultados del estudio de educación cívica IEA, realizado en 28 países con el fin de examinar las formas en que los jóvenes se preparaban para los derechos y responsabilidades de la ciudadanía en sus sociedades. El estudio, que consideró solo dos países de América Latina, evaluó a 90.000 estudiantes de 14 años, permitiendo el desarrollo de herramientas para evaluar las principales dimensiones de la comprensión, actitudes y compromisos cívicos de los jóvenes: *“aprendimos la importancia de ver que la ciudadanía se compone de varias dimensiones relativamente independientes. Estas dimensiones incluyen el conocimiento de las ideas fundamentales sobre la democracia, las habilidades para analizar la comunicación de los medios, los conceptos sobre cómo funciona la democracia, la confianza en las instituciones del gobierno, las actitudes de apoyo a los derechos de los grupos que experimen-*

tan discriminación, y las expectativas de participación adulta. A la vez que identificábamos y medíamos estos aspectos diferentes de la ciudadanía, también hemos explorado un conjunto de condiciones diferenciadas que los pueden fomentar”.

Una de las herramientas propuestas que en la actualidad se desarrolla en varios países, se fundamenta en el desarrollo de competencias ciudadanas en el marco de los planes escolares, entendidas como el conjunto de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas, que deben desarrollar los niños para saber vivir con los otros y sobre todo, para saber actuar de manera constructiva en sociedad.

Fenómenos como la globalización, la transnacionalización y la Unión Europea nos exigen una apertura a posturas cosmopolitas que superen el pensamiento provinciano, pero reafirme a su vez la identidad de las naciones. Encontrar la unidad en la diversidad es la nueva apuesta, para superar la violencia estructural que parasita en el corazón de los nacionalismos acendrados y los fanatismos ciegos (políticos, étnicos, religiosos, deportivos, entre otros.) Unidad que nos permitirá comprender *“la dinámica de la diversidad sincrónica y diacrónica de las culturas donde ellas se manifiestan”*, y reconocer la *“multiplicidad ontológica-existencial de perspectivas, (...) una ética de la diferencia”*.

Los tiempos han cambiado y seguirán cambiando a una velocidad vertiginosa y el acelere de la tecno-economía continuará abriendo la brecha de la inequidad y la exclusión, para situarnos en una realidad virtual de interconectividad, lo que Morin ha denominado *“planetarización del malestar social degradación de las antiguas solidaridades y la atomización de las persona”*, escenario deshumanizante de un mundo simulado, que día a día nos incomunica y nos condena a la soledad y el individualismo.

En esta “aldea global”, como la ha denominado Marshall McLuhan, la desigualdad es la piedra angular del desarrollo y sobre su base se sustentan los condimentos de injusticia que la nutren. La ciudadanía, en consecuencia no tiene espacio en este contexto, porque está reservada para unos cuantos: *“si la ciudadanía se piensa como un bien éste debe ser distribuido en el único escenario que la justicia puede asumir actualmente: un ámbito mundial, abierto a todos, pues en una economía mundializada, en que la producción y el reparto de la riqueza y la pobreza es efecto de la totalidad, sólo tiene sentido una justicia distributiva a nivel mundial y, por tanto, una ciudadanía universal”*.

Este planteamiento nos invita a reconsiderar la tesis de Morin de *unitas múltiples*, como la búsqueda de un mundo sustentable que posibilite la emergencia de una educación coherente con el destino de la humanidad y pertinente a la era planetaria que vivimos. Si los

problemas mundiales urgen respuestas mundiales para su solución, esto solamente puede ser posible con la construcción de una política planetaria de civilización.

La globalización, es un arma de doble filo para este propósito, ya que *“contiene ingredientes autodestructivos, pero al mismo tiempo, contiene también los ingredientes que pueden movilizar a la humanidad para la búsqueda de soluciones planetarias basadas en la necesidad de una antro política.... cuando hay personas que sufren, es preciso socorrerlas sin importar su origen, sus creencias y sus valores”*

Haití devastada y reducida a escombros a causa del terremoto del 12 de enero de 2010, ha llamado a la solidaridad internacional en un S.O.S, transmitido en vivo y en directo por los medios de comunicación que ha convocado hasta el momento a los países de los cinco continentes para ayudar a apagar el incendio, como tradicionalmente ocurre en este tipo de eventos.

Aún la humanidad no ha podido constituir una instancia orbital capaz decidir sobre los problemas de vida y de muerte sobre el planeta, que trascienda la limitada Organización de las Naciones Unidas ONU. El fracaso de la pasada cumbre climática de Copenhague, es un ejemplo de ello, ya que no se logró concertar un tratado global que permitiera que los países industrializados redujeran sus emisiones de gases de efecto invernadero de manera significativa y se conformaron tan sólo con la firma de un tácito acuerdo que no fija compromisos obligatorios para la comunidad internacional y prevé limitar el calentamiento global en sólo dos grados centígrados para el año 2020.

Despertar a una *sociedad mundo*, es la única salida posible a este atolladero, nos dice Morin. Civilizar la civilización naciente. Apostarle al mañana, con la fe del carbonero, para que la sociedad encuentre su camino de regreso a su esencia primigenia. A esa auto-eco-re-organización posible de su sistema social. Educar para la ciudadanía es el camino privilegiado en la búsqueda de unas condiciones de inclusión y equidad, en esta América Latina, asediada por la incertidumbre y la esperanza.

“No estamos aquí de paso para pisotear las rosas, ni marchitar su aliento de aromas sagrados con nuestra razonable epilepsia inquisidora. Porque la tierra reverdecerá sin nosotros, pero nosotros sin ella no viviremos un solo instante”

Gonzalo Arango

BIBLIOGRAFÍA

- Andrades Rivas, Eduardo, “La ciudadanía romana bajo los Flavios y Antonios”, *Revista de Estudios Históricos y Jurídicos*. Valparaíso, 2008, p.47.
- Antequera, Josep, *El potencial de sostenibilidad de los asentamientos humanos*, 2005. Edición electrónica a texto completo en www.eumen.net/libros/2005/ja-sost/el
- Aristóteles, *Política*. Disponible en <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/13561630989134941976613/index.htm>
- Asociación Internacional Para La Evaluación Del Logro Educativo, *La Educación Cívica y Ciudadanía*, 2000.
- Bauman, Zygmunt, *Modernidad Líquida*, México, Fondo de Cultura Económica, 2003.
- Bermudo, José Manuel, “Ciudadanía e Inmigración”, *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona, N° 94, 2001.
- BID, “¿Los de afuera? Cambios en los patrones de exclusión en América Latina y el Caribe”. *Informe de Progreso Económico y Social 2008*.
- Carvalho, A. B., “Ciudadanía y modernidad: una lectura a partir de Max Weber.” *Simposio internacional proceso civilizador*. Universidad de Buenos Aires, 2008, p. 32-42.
- Dahrendorf, Ralf, “Incorporarse a la ciudadanía”, *Gaceta mexicana de administración pública estatal y municipal*, 1990. Edición electrónica <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/gac/cont/58/pr/pr4.pdf>
- De Ferranti, David y otros, “Desigualdad en América Latina y el Caribe: ¿Ruptura con la historia? Informe ejecutivo”, *Estudios del Banco Mundial sobre América Latina y el Caribe*, 2004.
- Elgue, Mario, *La Economía social*, Buenos Aires, Editorial Capital Intelectual, 2007.
- Marina, José Antonio, “La necesidad de aprender a ser buen ciudadano.” Disponible en <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article518>
- Marshall, T.H., “Ciudadanía y clase social”, *Revista de investigaciones sociológicas*, No. 79, 1997. Disponible en <http://www.reis.cis.es/REIS/jsp/REIS.jsp?opcion=revistas&numero=79>
- Martínez, Miguel, *Educación y Ciudadanía Activa*, Organización de Estados Iberoamericanos. Disponible en <http://www.oei.es/valores2/mmartinez.htm>
- Morin, Edgar, Ciurana, Emilio Roger, y Motta, Raúl Domingo D., *Educación en la Era Planetaria*, México, Editorial SEC-Sonora, 2002.
- ONU, *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, artículo 1.
- Saiz, Rafa, *Fundamentos iusnaturalistas de los derechos humanos*, Wikipedia.
- UNESCO, *Foro Mundial sobre la Educación*, Dakar, 2000.
- UNESCO, *Igualdad de Género en la Educación básica de América Latina y el Caribe*, 2001.
- UNESCO, *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la Educación de Calidad para Todos*, Buenos Aires, 2007.
- Wiener, Antje, “La ciudadanía como estrategia política”, *Revista Feminista Internacional*, Lolapress-Montevideo, núm.6, 1997. Disponible en <http://www.udg.mx/laventana/libr5/ciudadan.html>

CONSTRUCCION EPISTEMOLÓGICA DE LAS CÁTEDRAS DEL DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES DE LA UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS DESDE LA PERSPECTIVA DE LA COMPLEJIDAD Y LAS TRANSFORMACIONES EDUCATIVAS

DIEGO GERMÁN PÉREZ VILLAMARÍN
Colombia

*“Más que preocuparse por el manejo instrumental de los conocimientos disponibles;
a la universidad se le exige en este Siglo XXI: cambiar de formas de pensar, volver a humanizar
lo humano, crear reales vínculos entre las disciplinas, conectar los conocimientos,
transmitir nuevas competencias, responder al contexto en un marco de mundialización creciente
y, crear aptitudes sólidas para pensar”*

PRESENTACIÓN

Intento con este artículo elaborar una propuesta que lleve a la reforma del pensamiento respecto del modo como hasta ahora se vienen concibiendo las humanidades en la Universidad Santo Tomás de Bogotá.

Estructuro y reconstruyo esta propuesta desde la complejidad y las transformaciones educativas conducentes a una implementación epistémica de las humanidades desde el contexto de la complejidad. Valiéndome de los materiales, reflexiones, comentarios y trabajos compartidos en el diplomado virtual “transformación Educativa” del profesor E. Morin.

Es urgente la reforma de la universidad que nos abra nuevas brechas en orden a la consecución de una sociedad–mundo en que la planetarización, más que la globalización sea el paradigma orientador. Hoy esta idea es fundamental para comprender la condición humana.

La misión de una educación planetaria es fortalecer las condiciones de posibilidad de la emergencia de una sociedad-mundo compuesta por ciudadanos protagonistas, conscientes y críticamente comprometidos con la construcción de una civilización planetaria. La misión supone evi-

dentemente fe en la cultura y fe en las posibilidades del espíritu humano; necesita deseo, amor y placer de transmitir amor por el conocimiento y amor por los alumnos (Morin E. p. 88)

La universidad Santo Tomás en su plan de desarrollo tendrá que repensarse y replantearse las nuevas directrices estratégicas para alcanzar su misión. En términos generales la Universidad ha de reconstruir su plan inspirado en los siguientes seis ejes: Eje estratégico directriz conservador/revolucionante; eje estratégico para progresar resistiendo; eje estratégico directriz que permita problematizar y repensar el desarrollo; eje estratégico directriz que permita la reinención del futuro y reivindicación del pasado; eje estratégico para la complejización de la política y para una política de la complejidad, del devenir planetario de la humanidad; y por último, el eje estratégico directriz para civilizar la civilización. (Morin E. pp. 85-97)

PRESUPUESTOS EPISTEMOLÓGICOS DISCIPLINARES-FUENTES

Para abordar un acercamiento a la constitución de las cátedras del departamento de Humanidades de la Universidad Santo Tomás de Bogotá es necesario considerar tres aspectos uno interno, uno externo y uno común. En el aspecto interno se encuentra el PEI, inspirado en el humanismo tomista, desde este horizonte la misión consiste en promover la formación integral de las personas para responder de manera ética, creativa y crítica a las exigencias de la vida humana. Otro aspecto interno a tenerse en consideración es el modelo educativo del “Estudio General”, según el PEI fundado en el dialogo de los saberes de por sí universales; la teología, la filosofía, la ciencia. Y el tercer aspecto sobre el que insiste la siguiente propuesta es el de las transformaciones curriculares, generadas cuando se asume la perspectiva de la complejidad y las transformaciones educativas.

Desde esta perspectiva veamos como se asume la historia y la misión de la universidad en su contexto histórico. Dentro de la tradición universitaria heredada de Tomás de Aquino, la universidad actual, regenera esa herencia reexaminándola, actualizándola, trasmitiéndola; genera el saber y la cultura que formarán parte de esa herencia. Aunque tuvo antecedentes en Bagdad y Fez, la Universidad, como se ha dicho con frecuencia, es el gran regalo de la Europa medieval al mundo moderno. En menos de dos siglos, una constelación de Universidades brotó de París a Bolonia, a Upsala, de Coímbra a Praga. En su reestructuración histórica, la universidad asume actitudes diferentes, la Universidad es conservadora, generadora, regeneradora. Conserva, memoriza, integra, ritualiza una herencia cognitiva; de ese modo,

la Universidad tiene una misión y una función **trans-secular**, la cual, vía el presente, discurre del pasado al futuro; tiene una misión **trans-nacional** que ha mantenido a pesar de la tendencia al cierre nacionalista propio de las naciones modernas. Dispone de una autonomía que le permite efectuar esa misión. (Morin).

Según los dos sentidos del término “conservación”, el carácter conservador de la Universidad puede resultar vital o estéril. La conservación es vital si significa salvaguarda y preservación, pues sólo se puede preparar un futuro salvando un pasado, y estamos en un siglo en el que múltiples y potentes fuerzas de desintegración cultural están actuando. La labor de tender pistas y abrir caminos a un trabajo y progreso balanceado y conexo entre la cultura humanista y la científica en la universidad es considerado un desafío mayor inaplazable, máxime cuando se preocupa por crear un “marco integral” que la guíe en el transcurso de una década. (Morin).

Pero la conservación es estéril si es dogmática, petrificada, rígida. Así, la Sorbona condenó todos los avances científicos del siglo XVII, y la ciencia moderna se formó en gran parte fuera de las universidades durante el transcurso del siglo XVII. Pero la Universidad supo responder al reto del desarrollo de las ciencias operando su gran mutación en el siglo XIX. **Se laicizó, es decir, se abrió a la gran problematización** que nació en el Renacimiento y que, generalizada y convertida en fundamental, concierne al mundo, a la naturaleza, a la vida, al hombre, a Dios. (Morin).

La Universidad se convirtió en el lugar mismo de la problematización, recogiendo en ella la esencia de la cultura europea moderna, y de ese modo se inscribió más profundamente en su misión **trans-secular**, reanudándose plenamente con la antigüedad, griega y romana, proyectándose hacia un futuro cognitivo por descubrir o conquistar. Humboldt se había percatado muy bien del carácter trans-secular de la integración de las ciencias en la Universidad. Para él, la Universidad no podía tener como vocación directa una formación profesional (propia de las escuelas técnicas), sino una vocación indirecta relativa a la formación de una actitud para la investigación. (Morin)

La laicización fue la base de esa reforma, estableció la autonomía de la Universidad frente a la religión y al poder; instauró la libertad interior (el principio del libre examen), instaló de manera central la problematización.

De ahí la doble función paradójica de la Universidad: adaptarse a la modernidad científica e integrarla, responder a las necesidades fundamentales de formación, proporcionar docentes para las nuevas profesiones; pero también suministrar una enseñanza meta-profesional, meta-técnica. O responder a la presión sobre-adaptativa que empuja a conformar la ense-

ñanza y la investigación a las demandas económicas, técnicas, administrativas del momento, a conformarse a los últimos métodos, a las últimas recetas del mercado, a reducir la enseñanza general, a marginar la cultura humanista. (Morin)

Ahora bien, siempre, en la vida y en la historia, la sobre-adaptación a condiciones dadas ha sido, no signo de vitalidad, sino anuncio de senescencia y de muerte, por pérdida de la sustancia inventiva y creadora.

El abordaje de todos esos retos precisa una **reforma del pensamiento**. El saber medieval estaba muy bien organizado y podía tomar la forma de una “suma” coherente. El saber contemporáneo está disperso, disyunto, tabicado. Una reorganización del saber está ya en curso. La ecología científica, las ciencias de la tierra, la cosmología son ciencias polidisciplinarias que tienen como objeto, no un territorio o un sector, sino un sistema complejo: el ecosistema, y más ampliamente la biosfera, para la ecología; el sistema tierra para las ciencias de la tierra; y la extraña propensión del universo a formar y destruir sistemas galácticos y solares para la cosmología. (Morin).

Es necesario sustituir un pensamiento que desjunta por un pensamiento que religue, y esa religación exige que la causalidad unilineal y unidireccional sea reemplazada por una causalidad en bucle y multirreferencial, que la rigidez de la lógica clásica sea corregida mediante una dialógica capaz de concebir nociones a la vez complementarias y antagonistas, que el conocimiento de la integración de las partes en un todo se complete con el conocimiento de la integración del todo en el interior de las partes.

La reforma del pensamiento permitiría frenar la regresión democrática que suscita, en todos los campos de la política, la expansión de la autoridad de los expertos, especialistas de todos los órdenes. Esa expansión ha estrechado progresivamente la competencia de los ciudadanos, condenados a la aceptación ignorante de las decisiones tomadas por quienes se presupone que saben, pero que de hecho practican una inteligencia ciega, por parcial y abstracta, que fragmenta la globalidad y pierde de vista el contexto de los problemas.

El desarrollo de una **democracia cognitiva** sólo es posible mediante una reorganización del saber, la cual exige una reforma del pensamiento que permitiría no solamente separar para conocer, sino también religar lo que se separa. Se trata de una reforma mucho más profunda y amplia que la de una democratización de la enseñanza universitaria y una generalización del estado de estudiante. Se trata de una **reforma, no ya programática, sino paradigmática**, que concierne a nuestra aptitud para organizar el conocimiento. Toda reforma de ese tipo suscita una paradoja: solo se puede reformar la institución (las estructuras uni-

versitarias) si previamente hemos reformado los espíritus; pero sólo podemos reformar los espíritus si previamente se ha reformado la institución. He aquí una imposibilidad lógica, pero es de ese tipo de imposibilidades lógicas de las que la vida se burla.

¿Quién educará a los educadores? Es necesario que se autoeduquen y se eduquen atendiendo a las necesidades que el siglo plantea, las cuales son también planteadas por sus estudiantes. Ciertamente, la reforma se anunciará a partir de iniciativas marginales, que con frecuencia serán juzgadas como aberrantes; pero será la misma Universidad la que llevará a cabo la reforma. En su informe anual de 1986, el rector de la Universidad de Harvard declaraba: “Ni el juego normal de la concurrencia ni los esfuerzos deliberados de reformadores externos han sido capaces de garantizar un elevado nivel constante de actividad. Es a la Universidad, en definitiva, a la que debe corresponder esa tarea vital”. Sí, son necesarias ideas externas, críticas y contestaciones externas, pero hace falta sobre todo una interrogación interna. La reforma vendrá del interior mediante un retorno a las fuentes del pensamiento europeo moderno: la problematización.

Hoy, no precisamos sólo problematizar al ser humano, a la naturaleza, al mundo, a Dios. Es necesario problematizar la ciencia, la técnica, lo que creemos que es la razón y que con frecuencia no es más que una racionalización abstracta. Una psicología cognitiva elemental nos recuerda algunas evidencias que nunca deberían olvidarse: El cerebro humano es, como decía Herbert Simon, un GSP, un general setting problems y un general solving problems; cuanto más potente es su aptitud general, mayor es su aptitud para tratar problemas particulares. El conocimiento progresa principalmente, no mediante la sofisticación de la formalización y la abstracción, sino merced a la capacidad para contextualizar y globalizar; esa capacidad necesita de una cultura general y diversificada, y, estimulada por esa cultura, del pleno empleo de la inteligencia general, es decir, del espíritu viviente. He ahí la perspectiva histórica para el nuevo milenio. La Universidad debe trascenderse para reencontrarse a sí misma.

En segundo lugar hay un aspecto externo, que se debe tener en consideración, al interior de las cátedras; Colombia no es un país confesional. La nueva Carta Política reconoce libertad de cultos sin límite alguno, además de establecer la libertad de educación religiosa. Este factor legal que aplica para toda la Universidad colombiana, ayuda a establecer también los límites de las cátedras; se trata de una invitación por parte de la universidad a adentrarse en el conocimiento de los principales debates que entorpecen a los fenómenos religiosos que vive el mundo (principalmente con relación al cristianismo sin ser excluyente), para entenderlos, analizarlos con una mirada crítica y compleja pero respetuosa de las diferentes manifestacio-

nes culturales y religiosas que existen en las sociedades y en la sociedad colombiana. Esta es, por definición constitucional, una sociedad multicultural y la universidad no puede ir en contravía de esta realidad, toda sociedad es productora de cultura y siguiendo una de las primeras definiciones de cultura de Tylor: “es un complejo de conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y cualesquiera otras aptitudes y hábitos que el hombre adquiere como miembro de la sociedad”.

Así las cosas, el aspecto religioso de una sociedad no debe convertirse en una imposición o en una talanquera que invite a los fanatismos, sino en una escuela de respeto a la alteridad y a la diferencia dentro del dialogo racional y respetuoso de las diferentes creencias que conviven en el interior de los grupos humanos. Así mismo, la “Ley general de la educación”, como los documentos institucionales de la Universidad Santo Tomás, propugnan por la formación integral, por lo que se trata de una tarea común y conjunta, sin embargo, el quehacer de la Universidad Santo Tomas va mucho más allá, procura llevar al estudiante a alcanzar el estado perfecto de hombre en cuanto hombre de una manera progresiva y gradual; en palabras del PEI, “la formación integral esté enmarcada y permea la formación profesional, potencia el poder unificador de la inteligencia, la razón, la voluntad, la fe y la vida espiritual...”, aspecto constitutivos de la dimensión propia del ser humano que no son un agregado externo como lo reconoce Tylor, desde un campos no teológico, como el es el antropología, al establecer en su definición de cultura la dimensión trascendente del hombre (creencias).

Estos tres aspectos el interno, el externo y la perspectiva de la complejidad dan cuenta de los lineamientos epistemológicos básicos que deben guiar las cátedras del Departamento de Humanidades de la Universidad Santo Tomás

SUPUESTOS EPISTEMOLÓGICOS-DISCIPLINARES-CONTEXTUALES

Educar desde la Comprensión de lo Universal

Morin ha buscado llamar la atención y dar respuestas, creando nuevas miradas sobre las realidades y el contexto, y a partir de ellas estimular solidas actitudes, comportamientos y valores para desencadenar una nueva mentalidad en los gobernantes, pensadores, académicos, docentes, empresarios, obreros, padres de familia y ciudadanos en general de todos los continentes. (López Ospina, 2007)

Aceptar un destino común de toda la humanidad y una ciudadanía planetaria, como lo propone Morin, obligan a orientar los procesos de construcción colectiva del futuro, a reinventar la educación en su contenido y en sus formas de actuar respetando el contexto, pero también, asegurando la comprensión cabal de los principios básicos que deben unir a todos los seres humanos y a la humanidad entera a favor de nuevas sociedades sostenibles en el futuro.

Es allí en donde se observa la urgencia de dar, a partir de cada uno de nosotros, ese salto cualitativo de vida tan esperado que debe procurar, ante todo el fortalecimiento de una visión holística del universo, global de la vida, intersectorial en el hacer del día a día, colectivo en un diálogo eficaz entre todas las culturas y grupos presentes. En otras palabras, en un trabajo envolvente y de creación del tejido sólido que asegure la continuidad de los progresos y con ello la comprensión que ilumine la re-implantación en sociedad de la sabiduría humana y una ética a toda prueba. Morin nos ha brindado en 1995 una guía inigualable de reflexión y acción con su último libro del Método "Ética" (Método- 6).

Morin enfatiza el método en la Educación, o mejor, las estrategias para el principio sistémico u organizacional, el principio hologramático, el principio de la retroactividad; el principio de la recursividad; el principio de la autonomía-dependencia, que introduce a la idea del proceso auto-eco-organizacional; el principio dialógico y el principio de re-introducción del cognoscente en todo conocimiento.

En fin de cuentas, subraya el método como una experiencia trágica, desdicha del conocimiento y el aprendizaje moderno; es la tensión entre su inacabamiento y la necesidad de un punto final, al que no se llega necesariamente. La tragedia de la reflexión se materializa en la emergencia de obstáculos, en las condiciones de posibilidad para la reflexión sobre el saber. El saber sobre el saber. Uno de los componentes mayores está relacionado con la complejidad del pensamiento complejo o el pensamiento complejo de la complejidad. Entendida esta complejidad como el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Complejidad que se presenta con rasgos perturbadores de la perplejidad, es decir, de lo enredado, lo inextricable, el desorden, la ambigüedad y la incertidumbre.

Muchas complejidades están vinculadas hoy día al desorden y otras vinculadas a contradicciones lógicas. Pero puede afirmarse que aquello que es complejo, recupera por una parte, al mundo empírico, la incertidumbre, la incapacidad de lograr la certeza, de formular una ley eterna, de concebir un orden absoluto. Y recupera también por otra parte, lo relacionado con la lógica, es decir con la incapacidad de evitar contradicciones.

En “Educar en la era planetaria” se observará una bella presentación sobre el tema de la confusión entre caos, complejidad y determinismo, concluyendo esta parte de la obra con una presentación pedagógica de las características del pensamiento complejo. La tercera y última parte de dicha obra se dedica a explorar los desafíos de la era planetaria, el posible despertar de una sociedad-mundo, una de las tesis mayores del trabajo en los últimos años de Edgar en toda su obra sobre el Pensamiento Complejo. (López Ospina, 2007. P.5)

La Diversidad

La primera pretensión de la docencia universitaria, cualquiera sea el área del conocimiento que se estudie, es la universalidad, la integridad del conocimiento, la cientificidad, la autonomía y la laicidad del conocimiento. La Universidad Santo Tomás no es ajena a esta visión y el Departamento de Humanidades igualmente se estructura con miras a proponer, exponer y conducir al estudiante en esta perspectiva.

Las facultades en general y el departamento de humanidades en particular estructurados en la universidad, para dinamizar, fortalecer la docencia, la investigación y la proyección social, con la visión humanista tomista, consideran la formación integral de los estudiantes como objetivo primordial.

En este contexto, el Departamento de Humanidades siguiendo los lineamientos que lo inspiran, se presenta como prototipo de estudio que nos conduce al necesario encuentro entre los diferentes modos, ciencias y reflexiones a partir de las cuales se abordan los temas que la componen, desde los que contribuye al interés general de la formación integral de los estudiantes y de los diferentes campos temáticos que lo estructuran: el hombre como realidad, la epistemología, la ética, la filosofía política y la cátedra institucional.

El enunciado de estas estructuras, llevan consigo una alta dosis de interdisciplinariedad, de interculturalidad, de pluralismo, de relaciones entre ciencia y fe; la complejidad, implica un alto grado de diálogo constante entre la ciencia y los temas que en todos los tiempos han inquietado el deseo humano por conocer.

Se trata en síntesis de estudiar los elementos que forman una cultura en términos de la diversidad que la constituyen. Evitando la unidimensionalidad de posturas, mostrando sí la amplitud y riqueza de los diferentes modos de abordaje de los temas, desplegando, valorando, y respetando dimensiones desde otras miradas, tan válidas y coherentes que enriquecen nuestra propia visión de realidad, complementando, ampliando y en todo caso enriqueciendo

nuestra cosmovisión, permitiéndonos un diálogo abierto, amplio y generoso con miras a una auténtica construcción de nuevos conocimientos.

Acercamiento a otras disciplinas

En el Departamento se articulan las cátedras con ciencias como la antropología, la ética, la filosofía política, la epistemología pero no sólo con ella; se interrelaciona para su mejor comprensión con la filosofía, la historia de la religiones, la psicología, la sociología, la economía el derecho y de un modo especial con la ciencia. Teniendo en cuenta estas visiones y contextos, se analiza el fenómeno religioso, el problema de Dios, el problema del hombre religioso y del que no lo es, etc., y particularmente se afronta el estudio del cristianismo en perspectiva ecuménica en diálogo con las posturas antes indicadas.

El Departamento toma como cierta la educación en cuanto debe promover una “inteligencia general” apta para referirse al contexto, a lo global, a lo multidimensional y a la interacción compleja de los elementos. Esta inteligencia general se construye a partir de los conocimientos existentes y de la crítica de los mismos. Su configuración fundamental es la capacidad de plantear y de resolver problemas relacionados con la temática. La primera e ineludible tarea de la educación es enseñar un conocimiento capaz de criticar el propio conocimiento. Desde las cátedras de humanidades, hemos de enseñar a evitar una doble enajenación: la de nuestra mente por sus ideas y la de las propias ideas por nuestra mente. Con una amplia visión de la realidad en que consideramos que ninguna teoría científica está inmunizada para siempre contra el error, resaltar incluso que hay teorías y doctrinas que protegen con apariencia intelectual sus propios errores.

De otra parte se comprende que la búsqueda de la verdad exige flexibilidad, crítica y corrección de errores. En este sentido, el primer objetivo de la educación será dotar a los alumnos de la capacidad para detectar y subsanar los errores e ilusiones del conocimiento y, al mismo tiempo, enseñarles a convivir con sus ideas, sin ser destruidos por ellas.

Las cátedras cada una de ellas y en su ámbito interdisciplinar versan en este sentido del reconocimiento, de la unidad y la complejidad humanas reuniendo y organizando conocimientos dispersos en la ciencia de la naturaleza, en las ciencias humanas, la literatura, la filosofía y la teología, y mostrar la unión indisoluble entre la diversidad de todo lo que es humano.

Trabajar por una reforma del pensamiento

Nunca como hoy a la universidad se le plantea el enorme desafío de reflexionar a fondo sobre su porvenir, a largo plazo, globalmente, y con rigor. Bien, es verdad que existen tentaciones de limitarse a pensar a corto plazo porque es más fácil, pero esto no constituye una verdadera respuesta a los problemas porque un futuro sostenible exige una reflexión a largo plazo. (López, 2004 p. 18)

Los problemas de hoy y del futuro obligan a la universidad a enfrentarse con el desafío de la complejidad. Un progreso humano y viable exige que la universidad sea verdaderamente capaz de adaptarse para preparar a ciudadanos cultos y lúcidos que pueda necesitar la sociedad del mañana. También demanda nuevas formas de interpretar la realidad actual, de prever nuevas vías, de contribuir a la creación de nuevos modelos que no han de ser forzosamente soluciones, y de integrar la incertidumbre en la racionalidad. Por ejemplo, la economía solo se puede pensar dentro de una realidad compleja como una actividad multidimensional enfocada hacia el porvenir, sin olvidar la imprescindible solidaridad entre las generaciones, a través de la cual surgen la ética y las exigencias concretas. Este es el primer desafío con el que tiene que enfrentarse una universidad vinculada al destino de la humanidad. (López, 2004 p. 19)

El pensamiento complejo procura preparar un tipo de ser humano que sabe que cuando crece en su identidad, lo logra como producto de una fuerte relación con el entorno, y que sin esa relación, prácticamente no sería nada; quien sabe a ciencia cierta qué significa su relación con el contexto local y de ese con el planetario y, de la inseparabilidad de estos, que está convencido de que la ciencias, disciplinas, filosofías, son organizaciones de conocimientos y saberes que hacen parte de un todo, no son aisladas; sabe también que el pensamiento es el arte de organizar conocimientos y religarlos. Se interesa en comprender la complejidad de la vida, percibirla, de esta forma cultiva, al mismo tiempo, la cultura de la complejidad, única posibilidad de estar en el camino real de la “comprensión”.

El gran desafío de la época y el futuro es aceptar, además, que no existe explicación sin comprensión, ni tampoco comprensión sin la dimensión explicativa. Afirma la necesidad de la lógica y de la coherencia en el entendimiento pero, así mismo, claridad en el espíritu; convoca a la universalidad, y de modo particular al Departamento de Humanidades al diálogo entre todas las culturas y todos los seres humanos. Esta reforma del pensamiento es algo paradigmático y no programático, vinculado a la forma de organizar el conocimiento. Debe generar un pensamiento de lo complejo y del contexto.

Estas observaciones nos llevan a mencionar otro desafío, que también es crucial para el porvenir de la educación superior y las universidades. Este nuevo desafío ofrece nuevas perspectivas a la organización y planeación que definirá en gran medida el futuro del Departamento. Se trata de la forma de pensar. En vez de separar los conocimientos y hacer que se mantengan disociados como ocurre hoy en día, el Departamento de Humanidades procurará vincularlos entre sí. En vez de fragmentar la realidad, tenemos que desarrollar la capacidad de globalizar y contextualizar mediante la formación integral

Esta nueva forma de pensar permite desarrollar un conjunto de capacidades en las personas, y no solamente una competencia específica. Esto implica una cultura general y diversificada como se ofrece en el conjunto de las cátedras, pero sólida, y no simplemente un conocimiento demasiado especializado, y por ende parcelado, gran reto a trabajar en el decenio 2010-2020. (López, 2004 P 20.)

La interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad deben promoverse en el Departamento, porque la interdependencia de las disciplinas es considerable. Lo mismo ocurre con la interdependencia de los grandes problemas mundiales. Día tras día, cualquier problema de la vida nos obliga a reconocer esta realidad, ya se trate de preservar la biodiversidad, de garantizar la asistencia sanitaria, terminar con el hambre, o hacer frente a los complejos problemas de las grandes metrópolis del mundo.

Replantearse la educación superior supone en primer lugar que se produzca un gran cambio de mentalidad dentro de ella. Lo cual implica re-examinar sus estructuras y organización. Pero el primer interrogante que se plantea es saber quién va a inducir a los principales protagonistas -administrativos y docentes- de la educación superior a ese cambio. La respuesta es: "La responsabilidad del cambio incumbe exclusivamente a la propia universidad". La nueva universidad nacerá del seno de la actual. Para hacer frente al futuro, la universidad tiene la obligación de cuestionar todo, incluso el progreso, la ciencia y la tecnología, es decir los mismos elementos que proporcionan respuestas a los problemas de la sociedad actual.

La universidad tendrá que apoyarse en ciencias multidimensionales como la historia, que engloban los múltiples aspectos de las realidades humanas, y también en las ciencias pluridisciplinarias cuyo objeto son los sistemas complejos, por ejemplo las ciencias de la tierra (sistema tierra) o la ecología (la biosfera/ecosistema)

La universidad hacia el futuro necesita ver fortalecidas sus aptitudes para la: multidisciplinariedad, la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad. Esto porque el comportamiento que observamos hoy día del conocimiento es el de ir más allá de las fronteras disciplinarias y

procura nuevos marcos cualitativos. Repensar, en consecuencia, el trabajo intelectual al interior de la universidad, es una aspiración máxima.¹

La universidad supo responder al desafío que le presentara el desarrollo de las ciencias abriendo un gran espacio a la mutación del siglo XIX, con la reforma que promoviera Humbolt en Berlín en 1809. La universidad se volvió laica, institucionalizó la libertad interior de cara a la religión y también el poder, y se abrió a la gran problemática que creó el renacimiento, al interrogar al mundo, la naturaleza, la vida, el ser humano y a Dios. La universidad con ello se convirtió en el espacio propicio a la problematización de la cultura europea moderna; se inscribió más claramente en su misión trans-secular y transnacional, al abrirse a las culturas más allá de las europeas. Con la reforma introdujo las ciencias modernas en los departamentos que creó e hizo coexistir (no comunicar) la cultura humanista y la científica. Para Humbolt la universidad no podría tener, por vocación directa, la formación profesional (otorgando esta a escuelas técnicas), pero sí una vocación indirecta por la formación de una actitud y aptitud de investigación.

Aquí aparece con claridad una doble función de la universidad, adaptarse a la modernidad científica e integrarla, responder a las necesidades fundamentales de la formación, ofrecer educandos para las profesiones técnicas y otros, pero ante todo, “ofrecer una educación meta-profesional, meta-técnica”. ¿Adaptar entonces la universidad a la sociedad o la sociedad debe adaptarse a la universidad? Hay complementariedad y antagonismos entre esas misiones. Sobre todo se trata de modernizar la cultura y de culturizar la modernidad, como afirma Morin.

La defensa que hace la universidad de valores intrínsecos a la vida y cultura universitaria son claves en el mundo de lo social y de lo político, recordemos: la autonomía de conciencia; la problematización con una investigación plural y abierta; la primacía de la verdad sobre la utilidad; la ética del conocimiento, todo lo cual podría sintetizarse en aquella bella idea del “*ESPÍRITU VIVO*” que proviene de la Universidad de Heidelberg.

La historia debería jugar un papel clave y ayudar al estudiante a incorporar la historia de su país y región, a situarse en el devenir histórico de la humanidad, así como comprender y

¹ Edgar Morin dice , que ha meditado profundamente sobre la transdisciplinariedad, propone que la reforma universitaria comprenda la creación de departamentos o institutos dedicados a las ciencias que hayan efectuado una re-estructuración pluridisciplinaria en torno a un núcleo de organización sistémico (ecología, ciencias de la tierra, cosmología); la reforma proseguiría con la ulterior re-estructuración de las ciencias biológicas y sociales, y crearía dispositivos que permitiesen la coordinación del conjunto de las ciencias antropológicas y sociales y el conjunto de las ciencias de la naturaleza. Para crear una forma de pensar (compleja) que permita la transdisciplinariedad, la universidad debería al principio, introducir en el seno un “diezmo” transdisciplinario”. Esta propuesta de consagrar una décima parte de la enseñanza a los problemas transdisciplinarios fue efectuada en el Congreso Internacional de Locarno (30 abril/2 de mayo o 1997) organizado por el CIRET y la UNESCO sobre el tema “¿Qué universidad para el mañana? Edgar Morin dice que “se puede prever también que en cada universidad se establezca un centro de investigaciones sobre la complejidad y transdisciplinariedad”. Tal ha de ser la pretensión del CIHU Centro de investigación en humanística del Departamento, mirar más a la interdisciplinariedad.

asimilar el tipo de conocimientos que llegan a ser complejos, para, desde allí, poder acercarse a todos los aspectos de la realidad humana.

Trabajar el pensamiento y su reforma se ha convertido en una necesidad social clave, pues se requiere con urgencia formar ciudadanos capaces de enfrentar los problemas de su tiempo. El desarrollo de una democracia cognitiva no es posible si no es fundada en una reorganización de las ideas. Esta es la única posibilidad de frenar la condena a la aceptación ignorante de miles de decisiones que se toman a diario en sociedad; única posibilidad también de frenar la idea de hacer equivalente la noción de ciudadano a la de consumidor simple (consume política, consume información, consume...consume en la sociedad de mercado).

CONCLUSIÓN

La universidad debe afrontar los múltiples desafíos planteados en el nuevo siglo, efectivamente, hay síntomas de la necesidad de un cambio complejo y universal, a fin de encontrar a un tiempo el verdadero camino de la justicia y la equidad, el de un buen vivir y bienestar para todos, el de la participación activa y creativa de las poblaciones, protegiendo la biodiversidad e integridad de los ecosistemas. Y es a la Universidad a quien corresponde asumir el reto de la transformación educativa para lograr tales fines

Estamos empezando a comprender que el planeta funciona como un sistema natural único. Se está produciendo la interdependencia de la humanidad a escala mundial. El siglo XXI nos propone un cambio de paradigma, las nuevas tendencias que ponen en jaque desde la concepción hasta la estructura y organización de la universidad. La universidad necesita urgentemente de una “puesta al día” que intervenga profundamente en el proceso de educación - formación.

Las cátedras humanísticas del departamento de humanidades de la Universidad Santo Tomás, y cada uno de sus comités asumirán dicho reto, afrontando las necesarias transformaciones estructurales y paradigmáticas que propone el pensamiento complejo.

En esta construcción permanente de una gran “visión de futuro que guíe la universidad como un todo”, aparecen aspectos vitales tales como los conceptos transversales de: Interacción e interdependencia, sociedad-economía-ambiente, comprensión de las necesidades del presente y también del futuro, estilos de vida, implicaciones locales y globales; partiendo de los conceptos esenciales: Interdependencia, ciudadanía, responsabilidades integrales, nece-

sidades y derechos de las nuevas generaciones, diversidad – unidad, calidad de vida-buen vivir, cambio sostenible de estilos de vida, Incertidumbre-precaución. Conceptos y construcciones de presencia necesaria y clara en la planeación y temática de cada una de las cátedras del Departamento.

Lo que finalmente se espera del proceso educativo de la universidad en la que el Departamento de Humanidades debe tener amplia incidencia es establecer que se capacita al estudiante para: Pensar, Imaginar de forma creadora, confiar en si mismo, analizar, forjar un espíritu crítico, despertar a la curiosidad, a la búsqueda de la verdad y a evitar el error. Estar abierto a su medio, respetuoso del otro. Conocer y actuar desde sus responsabilidades integrales. Investigar y descubrir. Ser ciudadanos que perfeccionen permanentemente la democracia.

Finalmente, hallamos puntos de encuentro entre el humanismo tomista y la propuesta de la complejidad y las transformaciones educativas: preocupaciones latentes en el humanismo tomista que el pensamiento complejo ha venido desarrollando ampliamente con una perspectiva planetaria, transdisciplinar, que perfectamente pueden encajar en la epistemología tomista de la universidad.

BIBLIOGRAFÍA

- López Ospina, G., “Educar desde la comprensión de lo universal”, en *Homenaje al Amigo, Edgar Morin 85 Años*, Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, Hermosillo, 2007.
- López Ospina, Gustavo, *Una mirada integral que permita descubrir el sentido y respuestas de la universidad del futuro (2005-2015)*, Quito, UNESCO, 2004.
- Morín, Edgar, “Sobre la Reforma de la Universidad”, París, CNRS. Traducción de José Luis Solana Ruiz.
- Morin, Edgar, Ciurana, Emilio Roger, y Motta, Raúl Domingo D., *Educar en la Era Planetaria*, México, Editorial SEC-Sonora, 2002.
- Universidad Santo Tomas, *Plan General de Desarrollo 2008-2011*, 2008.
- Universidad Santo Tomas, *Proyecto Educativo Institucional PEI*, 2004.

CONTABILIDAD Y PENSAMIENTO COMPLEJO: ALGUNOS APUNTES¹

JORGE ANDRÉS SALGADO CASTILLO²
Colombia

Siempre cederemos terreno ante el honor. Será para nosotros como un contable público, justo, práctico, y prudente en el medir, el pesar, el considerar, el evaluar y tasar todo lo que hagamos, logremos, pensemos y deseemos.

Leon Battista Alberti (1440)

Nuestra civilización tecno-industrial: no conoce más que el cálculo e ignora a los individuos, sus carnes, sus sentimientos y sus almas.

Edgar Morin (*Pensar el Mediterráneo*)

INTRODUCCIÓN

El conocimiento fragmentado ha causado cegueras en nuestro conocimiento que se han trasladado a la educación de manera clara y han provocado un círculo que se degenera en la medida de no responder a las nuevas dinámicas del conocimiento y de los entornos cada vez más conectados, cambiantes y complejos. La Contabilidad puede verse de manera reducida como una técnica de registro, esta visión se puede traducir en la educación contable con repercusiones serias y nefastas. La emergencia de un nuevo pensamiento contable asociado a lo teórico, disciplinar y complejo, amplía nuestra visión y potencia el saber contable a otras esferas antes no reconocidas. Los recorridos investigativos nos pueden dar una idea de las interrelaciones cada vez más variadas y complejas con otras disciplinas, es aquí donde la

¹ El presente trabajo se presenta como documento conclusivo más no terminado del Diplomado de Transformación Educativa auspiciado por la Multiversidad Edgar Morin. El autor agradece y felicita al profesor Nicolás Malinowski por su dedicación en el presente diplomado, adicionalmente, agradece al profesor Sergio Néstor Osorio que hace parte del equipo docente por las importantes discusiones y aportes acerca de la complejidad y el pensamiento complejo las cuales tenemos el agrado de tener cada semana en nuestro grupo de investigación.

² Docente investigador Universidad Militar Nueva Granada (Colombia). Contador Público Universidad del Valle (Colombia).
Correo electrónico: jorge.salgado@unimilitar.edu.co

Contabilidad puede utilizar el pensamiento complejo e integrador.

El presente texto se divide en cuatro partes incluyendo esta introducción, en la primera parte se trata a la Contabilidad como disciplina del conocimiento con un carácter complejo y religado con otras disciplinas de conocimiento dentro las construcciones propias de la epistemología, se intenta mostrar algunas relaciones a modo de ilustración que no son únicas y que no son completas, por tanto, no se pretende elaborar un inventario de aquellas relaciones, más bien se intenta establecer unas relaciones en disciplinas específicas como la economía, administración, derecho, matemáticas, historia y construcciones derivadas de la integración disciplinar como es el caso de la denominada Contabilidad de Gestión. En el segundo apartado se muestra de manera sintética un breve recorrido de la investigación en Contabilidad de Gestión a nivel internacional que nos brinda una visión de la interacción disciplinar y de la apertura a campos cada vez más asociados a las ciencias sociales, esto es importante en la medida de inserción futura del pensamiento complejo a las construcciones propias de la Contabilidad. En el tercer apartado y cuarto, se hacen algunas reflexiones que dan cuenta del estado de la educación contable en Colombia y del redimensionamiento de la práctica contable por la vía de la educación, se trata las diferentes problemáticas que se asocian con el problema educativo y que se derivan en la construcción de currículos profesionistas que no atienden visiones integradoras, ante esto, la propuesta podría residir en la reflexión en nuestros programas de Contaduría Pública en toda su dimensión compleja, trabajar de la mano con la institución, sus docentes, estudiantes, para construir desde el pensamiento complejo currículos integradores como el esbozado por Malinowski (2009) en su propuesta de revisión e integración curricular con base al pensamiento complejo (Multiversidad Mundo Real). La preocupación principal del escrito se encuentra esbozada en lo que une a los principales apartados de este documento que no es otra cosa que la intención de mostrar a la Contabilidad como disciplina compleja del conocimiento y la riqueza de saberes que puede aportar con nuevas dinámicas a nuestros procesos educativos en Contaduría Pública, adicionalmente, la potencialidad que se puede identificar para el quehacer profesional.

CONTABILIDAD COMO DISCIPLINA COMPLEJA DEL CONOCIMIENTO

El pensamiento complejo no niega las posibilidades que da la ciencia, por el contrario intenta potencializar y religar aquello que se ha visto por separado sin tener en cuenta el todo y la interacción e integración con las partes. Si se tiene una visión reducida de la Contabili-

dad se puede pretender verla como una técnica de registro y control. En este sentido es pertinente, mostrar cómo la Contabilidad puede estar inserta dentro de la construcción del conocimiento, para observarla en su entramado disciplinar. En primera instancia, podemos observar una primera división del tronco general de la ciencia³ en ciencias formales y ciencias fácticas o empíricas (Bunge, 1996), continuando con las segundas la división se establece en ciencias naturales y ciencias sociales y humanas. Ejemplos de las ciencias formales son la lógica y la matemática pura, en las ciencias naturales la biología, la química, la física entre otras y en las ciencias sociales y humanas encontramos a la sociología, la antropología, la historia, la economía, la administración o *management*, la contabilidad, psicología, derecho, política, antropología, filosofía, entre otras. Estas divisiones generan separaciones y fronteras disciplinares, aunque el problema no solo es éste, sino la falta de inserción de un pensamiento integrador. Usando las construcciones propias de la epistemología, la división responde a las diferencias en su objeto de estudio, a la diferencia entre sus enunciados propuestos y el método por el cual se ponen a prueba sus enunciados⁴ (Bunge, 1996). Es claro, las relaciones que la Contabilidad tiene con otras ciencias y disciplinas del conocimiento, por ejemplo, existe una relación íntima entre Contabilidad, Administración y Economía. Los marcos analíticos y conceptuales de estas últimas se han trasladado a construcciones contables, ejemplo de esto es la gran influencia que en la Contabilidad han tenido las construcciones conceptuales de la economía Neoclásica. Evidentemente, también existe una relación de “utilidad” entre estas disciplinas en el sentido de lo accesorio y complementario de sus aplicaciones, es decir, una Contabilidad sin utilidad para la economía y el *management* no tendría sentido dentro de las lógicas de acumulación del capital actual. Pero no sólo estas disciplinas están relacionadas, también la contabilidad por tener un rol social de riesgo tiene que ver con las humanidades, con la ética; sus construcciones de conocimiento pueden verse a través de la denominada filosofía de las ciencias sociales o epistemología social. Ejemplo de esto son los trabajos de varios autores, los cuales han adoptado de dicha disciplina construcciones conceptuales aplicables a la contabilidad⁵. Cabe advertir que la construcción del conocimiento de las disciplinas relacionadas con lo contable siguen en su mayor parte los patrones del positivismo, empirismo y de los recorridos tradicionales de la ciencia. Esto genera

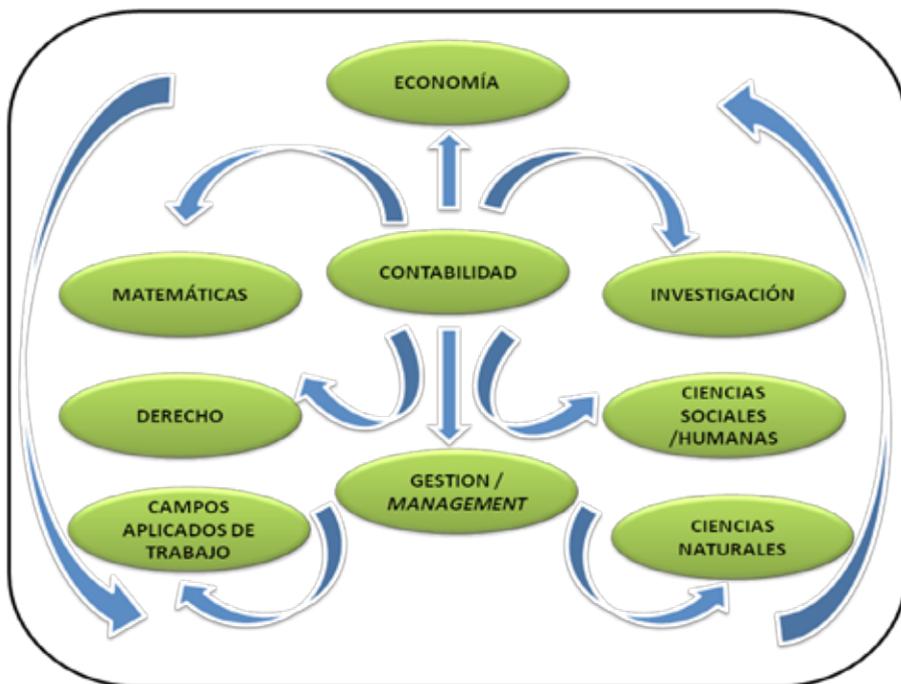
³ Cabe advertir en este punto que no se intenta fragmentar, más bien ilustrar cuáles son las interrelaciones de la Contabilidad como disciplina del conocimiento.

⁴ Claramente, se debe examinar los presupuestos epistemológicos de la ciencia que es objeto de esta separación, las preguntas acerca de ¿qué es el conocimiento?, ¿cómo se produce? y ¿cómo se valida?, es decir, las cuestiones relacionadas con los presupuestos ontológicos, metodológicos y epistemológicos.

⁵ Se han tomado construcciones como: paradigmas (Kuhn, 1962), programas de investigación (Lakatos, 1970), Redes de teorías (Stegmüller, 1979), familias de investigación (Bunge, 1983) y tradiciones de investigación (Laudan, 1977).

una problemática importante y es la que se relaciona con la pregunta: ¿Cómo trabajar de manera compleja a la Contabilidad, si sus construcciones predominantes subyacen bajo la lógica e ideología imperante en la ciencia que se entiende inútil para examinar la complejidad del mundo? Esto podría contestarse desde la óptica de las relaciones de la Contabilidad con el conocimiento, sus posibilidades, potencialidades investigativas y sus marcos contextuales así como los conceptuales. Esto genera un espacio para discutir los presupuestos de construcción de conocimiento de la Contabilidad.

Para dar un vistazo a algunas relaciones contables podemos tomar la síntesis del profesor Ospina (2006), en la cual esboza a la Contabilidad como disciplina, como un saber que representa un conjunto de realidades económico-sociales que son complejas.



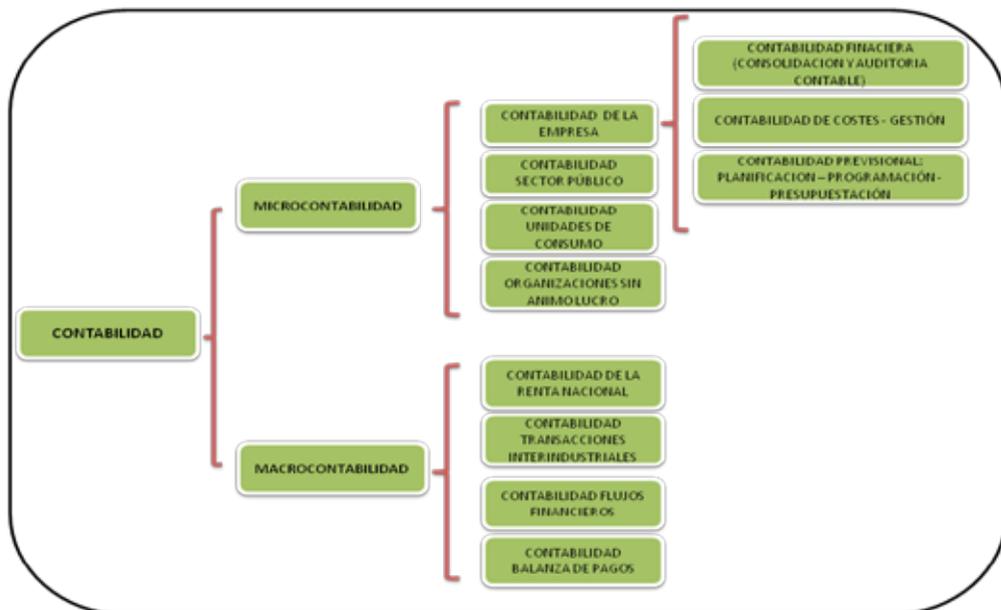
Adaptado y adicionado, Ospina (2006)

La anterior ilustración nos da una imagen de la religación de conocimiento que se puede dar en Contabilidad, esto es indicativo con múltiples posibilidades. Podemos establecer algunas relaciones que no pretenden ser todas y que no comprenden todas las posibilidades,

por ejemplo, tenemos dos categorías grandes como son las ciencias sociales y humanas y las ciencias naturales, y otras específicas que pueden pertenecer igualmente a las ciencias formales (matemática, lógica) y a las fácticas (economía, derecho, gestión, entre otras), también se observa la profunda interrelación de la Contabilidad entendida como disciplina del conocimiento con campos aplicados de trabajo y con la investigación (específicamente con la investigación en ciencias sociales). Las relaciones las podemos interpretar como de doble vía y comportan ciertas categorías como las de sistema abierto, complejidad, información y bucle recursivo. La relación Economía-Contabilidad comporta muchas variables, no sólo en las construcciones prácticas sino adicionalmente en las construcciones conceptuales, las relaciones las podemos encontrar apoyándonos en Ospina (2006), teniendo en cuenta algunas variables como: circulación de la riqueza, procesos de optimización de recursos, maximización de beneficios a nivel micro y macro, redistribución de riqueza, de hacienda y fiscalidad, todos estos procesos están ligados a la Contabilidad por su posibilidad de representación de ciertos fenómenos económicos. El concepto de representación es clave para la Contabilidad, aunque debemos reconocer los límites de dicha representación, si la Contabilidad representa las relaciones económicas micro y macro debemos ser precavidos al respecto de las seguridades representativas, puede confundirse representación con similitud o con verdad, la Contabilidad como saber representa distintos objetos de naturaleza compleja a través de transacciones contables construidas, de carácter socio-económico y para ello utiliza modelos teóricos que se expresan en un lenguaje simbólico, un sistema conceptual, como la combinación de cuentas (Lemos, 2008), la representación presenta, constata y clasifica el conjunto de objetos que se pueden medir (problema de la medición) y dentro de las lógicas de lo contable pueden mostrar algunas de las relaciones sociales, económicas, de producción, entre otras. Sin embargo, la representación contable escapa a otras lógicas que se pueden denominar “inconsistencias sociales” (Lemos, 2008), por tanto no es una manera única de representación ya que no es una visión completa y compleja de las relaciones de los sujetos con su entorno y con la naturaleza.

Entonces, tenemos limitaciones al representar en Contabilidad, por su parcelación a ciertos objetos que han sido reducidos, con la reducción del conocimiento se continúa con el paradigma cartesiano del análisis y descomposición. Esto indica, que la Contabilidad no representa la totalidad de los hechos, sucesos y procesos económicos y sociales. Pero podemos ir más allá observando cuáles son las divisiones de la Contabilidad (Cañibano, 1998, Mattesich, 1964). Al tener la contabilidad una relación evidente con la Economía se utiliza el mar-

co económico para construir caracterizaciones, ejemplo de esto es la caracterización de la Contabilidad como Micro-Contabilidad y Macro-Contabilidad, relacionado estas categorías con Micro-Economía y Macro-Economía, aprovechar esta caracterización nos puede dar algunas luces de la visión compleja que le cabe a la Contabilidad en contraposición con visiones reducidas o tradicionales. Como podemos observar en el siguiente gráfico la Macrocontabilidad comprende: 1) Cuentas de producto e ingreso nacional, 2) Cuentas de flujos de fondos, 3) cuentas intersectoriales o insumo-producto, 4) Balanza de pagos internacional, 6) otras cuentas regionales o sectoriales que puedan surgir. La Microcontabilidad comprende: 1) La contabilidad empresarial, 2) la contabilidad gubernamental, 3) la contabilidad de las unidades de consumo, 4) contabilidad de entidades sin ánimo de lucro. Así mismo, en la contabilidad de empresa se puede caracterizar: a) la contabilidad financiera y la auditoría financiera y consolidación contable, b) Contabilidad de costes o contabilidad de gestión, c) contabilidad previsional o presupuestal.



División de la Contabilidad. Adaptado (Cañibano 1998; Mattessich 1964)

Las anteriores ramificaciones responden a diferencias derivadas de las necesidades de información de los agentes económicos (en algunos trabajos denominados usuarios de la información) y a los objetivos a los cuales responde la Contabilidad en relación con esos

usuarios de la información contable. No son las mismas características contables las que se relacionan con la contabilidad de la renta nacional y la contabilidad de las entidades sin ánimo de lucro, en este sentido se debe trabajar el concepto de organización y su relación con la Contabilidad, prueba de esto tenemos a la Contabilidad de empresa que es la rama que ha tenido mayor desarrollo y al que más atención se le ha prestado desde el punto de vista profesional y doctrinal (Cañibano, 1998), aquí se observan las relaciones entre Contabilidad, administración, derecho y otras disciplinas que confluyen en las construcciones contables, de manera específica la contabilidad financiera es objeto de regulación tanto a nivel nacional como internacional, las Normas Internacionales de Contabilidad son un ejemplo del proceso regulador contable a nivel mundial y en el cual varios países han adoptado influidos por procesos de mundialización económica. La contabilidad y el derecho están altamente religadas y conviven en continuo diálogo, nuestra tradición colombiana de derecho romano y la posibilidad de la ley como prescripción normativa se funde con los intereses que la economía impone con su racionalidad, esto es contrario a la idea de la regulación e instituciones reguladoras en Morin que las enfoca animadas a un espíritu de civismo terrestre (Morin, 2009). Claramente, los hechos, sucesos y procesos que se dan en las construcciones socio-económicas denominadas organizaciones implican actuares, derechos y obligaciones que están reglados por normas que evolucionan y son transformadas por dinámicas sociales, los contextos de la Contabilidad están dados por aquellas organizaciones que ejercen actividades comerciales y sociales regladas, por ende el profesional Contable está en la obligación del cumplimiento de la ley comercial, tributaria, laboral y otras que regulan las actividades de intercambio económico, incluso la representación, medición y valoración en Contabilidad Financiera está regulada por su importancia y necesidad de homogeneidad y comparación, se tiene un orden en la práctica contable por su regulación, la práctica contable atiende a estándares regulativos a los cuales responde y mantiene, incluso los procesos educativos contables están regulados por instituciones nacionales e internacionales.

El método de la Contabilidad financiera está dado por construcciones como la partida doble y por las construcciones representacionales que se derivan en el registro. Las construcciones como la partida doble tienen un componente formal de carácter aritmético importante, adicionalmente la representación numérica contable denota las relaciones entre la Contabilidad y las disciplinas formales como la matemática, esto es importante en la vía de generar aplicaciones contables que incluyan criterios de formalización matemática. La relación Contabilidad-Matemática no sólo atiende a la utilización de los números y construccio-

nes básicas de la aritmética, adicionalmente la manera de representación y medición puede utilizar otras construcciones además de la representación convencional como la representación matricial, representación sagital, representación vectorial, entre otras. Adicionalmente, la necesidad de construir formalizaciones matemáticas para la Contabilidad también ha influido y ha respondido a darle un estatus dentro de las disciplinas⁶. Los modelos de análisis de la información que provee la Contabilidad utilizan construcciones propias de la matemática, la estadística y otros marcos analíticos relacionados con lo formal, ejemplo de esto son las denominadas finanzas que son una derivación de la economía y su relación con la Contabilidad.

De otra manera diferente a la formal, la historia y la Contabilidad tienen una relación muy estrecha, la denominada historia de la Contabilidad que podría parecer una disciplina muy concreta muestra a la Contabilidad en toda su dimensión cultural y proporciona conocimiento acerca de nuestro pasado. De acuerdo con Esteve, la Contabilidad es una actividad tan antigua como la propia Humanidad, mucho antes de el hombre conocer la escritura, ha necesitado llevar cuentas, guardar memoria y constar datos relativos a su vida económica y patrimonial, bienes que recolectaba, cazaba, elaboraba, consumía y poseía, bienes que almacenaba, etc. (Esteve, 2002). La historia de la Contabilidad en sus construcciones necesita de los reconocimientos de la arqueología como fuente de primera mano, existe aquí una religación importante entre disciplinas sobre todo pertenecientes a las ciencias sociales. Ejemplo de estas vinculaciones las podemos encontrar de nuevo en Esteve: *“recientes investigaciones como las de Denise Schmandt-Besserat y, sobre todo, las de Hans Nissen, Peter Damerow y Robert Englund (1990), arqueólogos e historiadores de la antigua Mesopotamia, permiten afirmar, que los primeros documentos escritos que se conocen, constituidos por millares de tablillas de arcilla con inscripciones en caracteres protocuneiformes, elaboradas hace más de 5.000 años, contienen tan sólo números y cuentas, sin textos ni palabras. Este hecho hace concluir a los citados investigadores que la escritura debió surgir, hacia el año 3.300 a.J., para satisfacer la necesidad que sentían los antiguos habitantes de Mesopotamia de registrar y dejar constancia de sus cuentas.* (Esteve, 1990, p.1). Por tanto, se pueden elaborar análisis e investigaciones histórico-contables para entender ciertos entramados sociales de la antigüedad, los cuales darán cuenta de la presencia transversal de las actividades de registro de los hechos económicos a través de la historia y los hechos, sucesos y procesos que les dan origen

⁶ Cañibano, muestra esta característica en el denominado programa de investigación formalizado, cuyo principal representante es el profesor Richard Mattessich el cual buscó las formas de justificar de un modo lógico-matemático, la disciplina y elaboró los primeros intentos de axiomatización en su libro “Contabilidad y métodos analíticos” (1964), en el que presenta según Cañibano el más logrado intento de fundamentar, en base a unos axiomas y definiciones, completados por ciertas premisas subsidiarias, los teoremas fundamentales de la disciplina contable. (Cañibano, 1996).

y de los cuales pretenden dar cuenta. El historiador moderno de la historia de la Contabilidad se preocupa por identificar e investigar las interacciones producidas entre las estructuras del mundo contable y su entorno cultural, político y socioeconómico (Esteve, 1999). Estas relaciones son de tipo complejo y comportan un gran reto para la historia de la contabilidad, disciplina en auge y que tiene el potencial de religar conocimientos de diferentes disciplinas que podrían creerse totalmente desconectadas y no dialogantes. Por tanto, para la comprensión profunda, completa y compleja de los hechos económicos y sociales no debe dejarse de lado los estudios subyacentes en el enfoque histórico-contable.

En otro sentido, podemos identificar relaciones como las existentes entre Contabilidad y Administración o gestión (*Management*) dadas en la denominada contabilidad de gestión (*Management accounting*), que se entiende como una rama de la Contabilidad que tiene por objeto la captación, medición y valoración de la circulación interna, así como su racionalización y control, con el fin de suministrar a la organización la información relevante para la toma de decisiones empresariales (Álvarez & Blanco, 2003, p.23), Ryam et al, define la contabilidad de gestión de manera convencional en sus términos más sencillos como: aquella rama de la contabilidad que busca satisfacer las necesidades de los gestores (Ryam et al, 2004). Así mismo, la Contabilidad de Gestión se entiende como una visión más amplia de la Contabilidad de Costes siendo un instrumento dinámico que se adapta a las características de las organizaciones, esto genera que la Contabilidad de Costes sea una herramienta de gestión y toma de decisiones y que tenga como finalidad mejorar la información de gestión. Esto nos muestra que la Contabilidad no puede ser reducida a Contabilidad financiera, a partida doble, a registro, a libros contables, a estados contables, a esquemas regulativos nacionales o internacionales (relacionados estrechamente con la manera como se hace o se lleva a la práctica la Contabilidad financiera), no pueden existir reducciones de este tipo, porque niegan la existencia de un cuerpo conceptual y de origen teórico que potencializa la investigación en Contabilidad como disciplina del conocimiento y que religa diversas disciplinas en *unitax multiplex*. De allí que el pensamiento complejo ayuda a esclarecer y a generar incertidumbres, que son importantes para el avance de la investigación contable y de la denominada Teoría de la Contabilidad. Los diferentes componentes enunciados denotan el carácter complejo de las aplicaciones y soluciones que la contabilidad ofrece a las organizaciones y su dinamismo, como organizaciones de personas y de relación de consumo, intercambio y producción entre múltiples agentes económicos, con componentes de riesgo, incertidumbre que denotan la intensa relación de la Contabilidad con las Ciencias humanas y

sociales. Por tanto, una contabilidad alejada de aquellas disciplinas se fragmenta a tal punto de reconocerse como una técnica específica de carácter aplicado. Para afianzar el tema de la construcción de conocimiento y la investigación en Contabilidad, podemos observar el caso de Contabilidad de gestión y su recorrido investigativo, al examinarlos podemos encontrar en sus marcos referenciales y aplicaciones una ruta de las relaciones de Contabilidad con varias disciplinas del conocimiento.

2.1 El caso de la investigación en Contabilidad de Gestión

La Contabilidad de Gestión ha tenido un desarrollo reciente en su potencialidad investigativa, los enfoques y métodos para analizar sus diferentes cuestiones a nivel internacional son variados y coexisten (Escobar et al, 2002), existe una tendencia a la multidisciplinariedad, al dialogo disciplinar de carácter complejo. Los enfoques de corte positivista han imperado en las actividades investigativas, este paradigma se puede situar en la misma historia de las ciencias como dominante, algunos autores lo denominan como el paradigma cartesiano-positivista (Malinowski, 2009) y se identifica como hegemónico en la actividad investigativa en general⁷. Sin embargo, también se ha identificado un auge de enfoques teóricos que incluyen cuestiones sociológicas e incluso psicológicas (Escobar, et al 2002), así como métodos de investigación cualitativos, también se ha identificado la irrupción y consideración de factores humanos (la mirada hacia el otro) y medio ambientales.

Un enfoque altamente utilizado es el desarrollado con la idea de que las investigaciones en contabilidad de gestión se acerquen a estudios aplicados a las realidades empresariales, en este sentido Kaplan (1998) de acuerdo a las oportunidades que detectó del entorno empresarial observó que *identificando una necesidad insatisfecha establecimos un enfoque claro donde la práctica existente puede ser inadecuada u obsoleta y, por tanto, la nueva teoría y la práctica pueden proveer sustanciales recompensas* (Kaplan, 1.998), básicamente, el proceso consiste en usar nuevas teorías (en este caso es mejor denotarlas como construcciones conceptuales) para modificar aspectos críticos de las organizaciones y de la administración, posibilita a los investigadores de los procesos administrativos, desarrollar y probar construcciones conceptuales en las organizaciones actuales. Este enfoque en la Contabilidad de Gestión es altamente reconocido y supuso un cambio de enfoque en la investigación, se configuró como una nueva línea que en el contexto Iberoamericano, especialmente en España

⁷ Esta situación puede provocar una incoherencia epistemológica (Le Moigne, 1997), acotando que la incoherencia no está tanto en las disciplinas sino en los positivismos que toma como referentes.

en donde se ha tratado de estudiar e implementar, Carmona (1993). Esto denota la transformación de la contabilidad de gestión hacia los entornos cada vez más influyentes que afectan la toma de decisiones, factores como conocer los entornos internos y externos de las organizaciones, los factores tecnológicos y la potencialidad de la Contabilidad de Gestión en este campo, implica una visión más ampliada de la anterior Contabilidad de Costos. Carmona (1993) identifica que estos cambios en la Contabilidad de Gestión se han dado durante la década de los ochenta, y que pueden sintetizarse en tres líneas de investigación: la primera es la formalización de los modelos de contabilidad de gestión, tomando por ejemplo, la relación principal-agente como referencia (Baiman, 1982,1990), esta línea de investigación es, esencialmente económica en sus fundamentos e influenciada por los análisis de la economía de la información (Carmona, 1993), La segunda línea es una línea de carácter sociológico o relacionada con la teoría de la organización, esto acerca a la contabilidad de gestión entendida en su contexto organizativo y social (Hopper & Powell, 1985, Jönsson & Grönlund, 1998, citado por Carmona, 1993). La última línea está relacionada con el impacto tecnológico en la contabilidad de gestión de acuerdo a los trabajos de Johnson & Kaplan (1987), esta línea cuestiona la relevancia y el funcionamiento de los modelos de contabilidad de gestión en la tarea de ser instrumentos básicos en las funciones de planificación y control directivo (Carmona, 1993). De acuerdo a estas líneas se puede observar que pueden coexistir varias líneas de investigación en Contabilidad de Gestión usando enfoques teóricos, metodologías y aplicaciones diversas lo cual podría implicar lanzar una mirada al pensamiento complejo para trabajar estas diversas disciplinas que pueden confluir para construir modelos conceptuales en contabilidad.

El cambio de Contabilidad de Costos que se dirigía a obtener una medida de los costos exacta y precisa, a la Contabilidad de Gestión que se dirige a reconocer el costo para la toma de decisiones, se puede identificar en la segunda mitad del siglo XX, parece que la contabilidad dirigida hacia la toma de decisiones de los usuarios especialmente los gestores y la información que ella producía se privilegian ante el enfoque anterior (primera mitad del siglo XX) de la contabilidad de costos, en el cual, el cálculo e identificación de los costos totales de producción y la conciliación con la partida doble para el registro de las transacciones derivadas de los sistemas de producción dominaba en el campo investigativo. Las técnicas que se desarrollaron en contabilidad de gestión en estos períodos se desarrollaron sin un sustento teórico que las apoyara como base de la investigación (Ryam et al, 2004). En los años 50 y 60 los estudiosos de la contabilidad, especialmente economistas y contadores con formación en economía, usaban ampliamente un marco neoclásico para analizar el contexto de la toma de

decisiones y dicho marco tuvo una influencia importante en la aparición de técnicas de Contabilidad de gestión en las publicaciones académicas (Ryam et al, 2004). Se identifica a la principal corriente de investigación en Contabilidad de Gestión como la que se basa en la economía que surgió en las décadas del 50 y 60, el supuesto básico se identifica con la economía neoclásica en el cual se supone que los que toman decisiones maximizan los beneficios. A principios de los años 70 del siglo pasado se comenzó a ajustar el marco neoclásico que se había utilizado para el estudio de la contabilidad de gestión en la década pasada, hubo una influencia de la teoría de la decisión estadística que incluía la incertidumbre en el análisis⁸, al introducir la incertidumbre los modelos de decisión se hicieron cada vez más complejos, tratando de construir modelos cada vez más realistas (Ryam et al, 2004). Algunos modelos desarrollados en esta década se desarrollaron en áreas como la investigación de coste-varianza y el análisis de coste-volumen-beneficios (sin embargo no tienen en cuenta el costo de la información). El enfoque derivado de este período se denominó como el de “la verdad costosa” por la implicación que tuvo la teoría de la información, contrario al anterior enfoque que concebía a la información sin costo y sin incertidumbre. En los años 80 del siglo pasado hubo un cambio de énfasis, en el cual hubo una concentración importante en explicar las razones de las prácticas contables utilizadas. Aquí se puede identificar el impacto de la teoría de la agencia dentro del marco principal-agente. La investigación contable positiva fue reemplazando poco a poco la investigación de corte normativa especialmente en los años 80, en este sentido Ryam et al (2004) afirma: Las teorías positivas, basadas en datos empíricos, parecían ofrecer a los estudiosos la posibilidad de evitar los juicios de valor y la especulación teórica de los modelos normativos (Ryam et al, 2004, p104). Este enfoque también proviene de la economía, y dado el apoyo de esta disciplina en la contabilidad de gestión, obviamente, se establece el impacto directo de la economía positiva en el desarrollo de teorías positivas en Contabilidad de Gestión. Aquí se puede encontrar el paso de economía clásica a neoclásica por la contabilidad de gestión, con el supuesto de noción de racionalidad económica en la que cada individuo maximiza el autointerés, generalmente conceptualizado como utilidad (Ryam et al, 2004), los aportes de la economía neoclásica se dan en sus características diferenciales que son la interpretación de los precios como valores marginales y el concepto de costo de oportunidad. Además, de las líneas anteriormente descritas se encuentran con posterioridad a la década de 1980, algunas “tradiciones investigativas alternativas en contabilidad de gestión”, que se en-

⁸ Esto es algo que no se contemplaba anteriormente, porque se entendía que la información no tenía ningún costo y estaba disponible en cualquier momento, entonces, tener información completa hacía que los objetivos de maximización de utilidades se alimentaran de manera normativa y sin sesgos.

cuentran relacionadas con la investigación de la contabilidad conductista, la teoría de la organización y la contabilidad de gestión, la teoría social y contabilidad de gestión, enfoques interpretativos, teoría crítica y contabilidad de gestión, investigación orientada a la práctica, entre otras. Todos estos enfoques han impactado en la contabilidad de gestión, generando líneas y campos de estudio que anteriormente no se contemplaban. Adicionalmente, se genera un diálogo interdisciplinar de la contabilidad con otras disciplinas específicamente con la denominada Contabilidad de Gestión, esto nos da razón de religar para lograr avances investigativos importantes que conduzcan a potencializar la comprensión de las construcciones contables sobre los hechos sociales y económicos. Así pues, construcciones como la denominada Contabilidad social, Contabilidad ambiental, Contabilidad y responsabilidad social, deberían analizarse de acuerdo a las construcciones conceptuales de manera compleja, lo cual implica que el trabajo de la Contabilidad ambiental no sólo consiste en dar un precio a nuestros recursos naturales, para favorecer el mercantilismo de dichos recursos. El papel de la Contabilidad ambiental es más complejo al incluir factores como la conservación, la auto-eco-organización, el desarrollo sostenible y los marcos analíticos de la ecología.

LA EDUCACIÓN CONTABLE

Es pertinente empezar este apartado nombrando las cegueras del conocimiento, al respecto Morin en “Los siete saberes para la educación del futuro”: *Es muy reciente el hecho de que la educación, que es la que tiende a comunicar los conocimientos, permanezca ciega ante lo que es el conocimiento humano, sus disposiciones, sus imperfecciones, sus dificultades, sus tendencias tanto al error como a la ilusión, y no se preocupe en absoluto por hacer conocer lo que es conocer* (Morin, 1999). Esta tendencia a influenciado a la Contabilidad ubicándola en una concepción profesionalista de la educación contable, la cual ha limitado el diálogo disciplinar fecundo que puede potenciar a la Contabilidad en sus raíces epistemológicas, ha generado cegueras, poca preocupación y apatía por el conocimiento, por sus asunciones conceptuales y teóricas, sus presupuestos ontológicos, metodológicos y epistemológicos.

Como la práctica contable propia de la Contabilidad Financiera, la educación contable también se encuentra inserta en esquemas regulativos que la rigen de manera normativa, los Estándares Internacionales de Educación (IES), emitidos por IAESB anexa a la Federación Internacional de Contadores Certificados (IFAC) han generado unos estándares que rigen el proceso

educativo del Contador Profesional. Es claro que esta institución de carácter privado tiene los privilegios del poder político y económico, y de los cuales países de periferia no gozan, por lo tanto imponen dichas ideologías. Dichos estándares están alineados a la calificación instrumental de personal orientado el mercado laboral contable y posiblemente deje de lado procesos de formación de profesionales contables que tiendan al conocer y al desarrollo teórico conceptual. El efecto del exceso de enfoques regulativos parciales en Contabilidad provocaron una educación contable orientada hacia las técnicas y trabajo procedimental, con el efecto de desconocer la existencia de formación teórica necesaria para el encuentro de saberes y la explicación científica religada de los hechos, sucesos y procesos contables. Así se puede llegar a transformar el objetivo de la educación por el de calificar fuerza de trabajo y ha dado paso al adiestramiento de un saber convencional como forma de enseñanza en las instituciones educativas, lo cual inculca un pensamiento único que no admite reparos y se consolida como fuente de verdad.

El desarrollo curricular se reduce al plan de estudios y al diseño, de acuerdo al criterio legal y no se reconoce la diversidad y la diferencia en procesos de armonización legal de la práctica contable (Franco, 2002). La legislación debe también ser compleja, contemplar no sólo el aspecto profesional y financiero sino también los contextos geográficos, diversidades regulativas entre países, estado actual de la disciplina contable y sus marcos de referencia, componentes culturales, sociales, políticos, entre otros.

En Colombia, la profesión está sujeta a un marco normativo importante que guía las prácticas y los esfuerzos educativos, el Ministerio de Educación reglamenta los criterios básicos de los programas universitarios de Contaduría Pública y tiene un esquema de evaluación de Calidad de las instituciones educativas (Exámenes de Calidad de la Educación Superior, ECAES), que afectan los currículos de aquellas instituciones, quiere decir esto, que si la Contaduría Pública se asume de manera convencional desde lo instrumental y profesional sin considerar las contribuciones en la vía de lo epistemológico o en el necesario diálogo inter-intra-trans-disciplinar, pueden predominar manifestaciones curriculares técnico-instrumentales propias del paradigma cartesiano positivista sin reflexión de sus propios presupuestos. Al respecto Gracia (2002) afirma: *En general el diseño de los programas académicos se ha efectuado desde una óptica donde ha primado más la mirada instrumental-técnica (ni aún tecnológica) que la fundamentación teórica-reflexiva, situación que ha generado profundos impactos en el devenir de las profesiones. En el caso de la Contaduría Pública, ha dado lugar a la formación de un profesional que instrumentaliza sus acciones, con insuficiencia en los niveles de argumentación y explicación de los fenómenos económicos y sociales y con noto-*

ria incapacidad para promover y proponer acciones integrales que propicien valor agregado a las organizaciones. (Gracia, 2002, p.90). A esto se le suma la cualificación docente en los programas de Contaduría Pública en Colombia: *La escasa formación de docentes en el dominio de las disciplinas, ocasiona miradas exclusivamente profesionistas de los asuntos de la academia, situación que ha generado lo que se podría denominar como “profesionalización de la enseñanza”. Los efectos de esta problemática no son otros que la fragmentación de los saberes, la inadecuada interpretación de la realidad, la descontextualización de la técnica, y sobre todo la incubación de un pensamiento tecnocrático que reduce el mundo al exclusivo dominio de instrumentos, lastimando la visión global-social y sistemática de los asuntos de la disciplina y la profesión.* (Gracia, 2002, p.98). Esto genera una ceguera del conocimiento y una parcelación del mismo por vía de la enseñanza, y puede generar campos de trabajo para reformar currículos estáticos y fragmentados que pueden tener las siguientes características: a) modelo pedagógico basado principalmente en el diseño instruccional, cumplimiento de tareas y rutinas. b) Estructura curricular basada en asignaturas que se muestran como compartimientos sin integración. c) currículo postulado desde la óptica de división de trabajo social, privilegio de habilidades y destrezas para ejecutar una labor, y d) el currículo se estructura básicamente desde la demanda de aplicaciones. (Gracia, 2002). Es allí donde el pensamiento complejo puede otorgar un aporte importante en la construcción curricular.

Las cegueras del conocimiento están asociadas al predominio de una visión parcelada del conocimiento contable, de sus implicaciones, de sus contextos, de sus marcos de referencia, de sus aplicaciones, entre otras variables. Al respecto podemos resaltar lo esbozado por Quijano (2002): *el predominio de una visión profesionalizante e instrumental ha eclipsado los requeridos entronques de la Contaduría y la Contabilidad con otras disciplinas de naturaleza social, capaz de trascender su enfoque tradicional resumido en técnica registral, soportado en un carácter repetitivo, sin profundidad y con una amplia pobreza e indigencia conceptual y cultural. La escasa apertura de la Contabilidad a la ciencia hoy se combate con inserción utilitarista y fragmentada en algunas parcelas y porciones de ciencias y a la práctica comercial, en un evidente acientificismo, un rechazo a la interrogación conceptual y a la cultura general, y en síntesis, la no prioridad del fundamento sobre las aplicaciones, así como la parcelación absurda y la especialización funcional, de la cual, sólo resultará una dislocación del conocimiento en múltiples saberes ignorantes* (Morin, 1997). Si la complejidad puede provocar esta apertura a las ciencias y al conocimiento podemos hablar de una educación contable respetuosa e integradora, un cambio importante en la profesión y en sus campos de acción,

un traslado a las unidades organizacionales para asumir los retos de la mundialización o para utilizar las palabras de Morin de algo más completo y complejo como la planetarización. Enseñar la condición humana en nuestras Facultades de Ciencias Económicas es necesario dentro de los relevos generacionales y exigencias de los entornos planetarios. Las claridades se asoman con mayor fuerza en un archipiélago de incertidumbres. El problema educativo que dialoga entre la instrucción, el adiestramiento y el amor al conocimiento es problema de todo el sistema y no sólo de la Universidad, es un problema que requiere una mirada compleja y transdisciplinar. Las prácticas pedagógicas deben superar el paradigma simple que degrada, y que se transmite por el docente, quien como varios autores han explicado convierten al estudiante en un “recipiente” receptor que no dialoga ni discute un supuesto saber “verdadero”. Los contextos nacionales (históricos, económicos, sociales, culturales, biológicos) influyen en las construcciones curriculares, lo cual implica que la simplificación del currículo es totalmente inconveniente para la apertura del pensamiento, por tanto, exigir profesionales contables con los requerimientos mínimos de habilidades y destrezas, comporta un problema que se traduce en el gremio profesional y tiende a una degradación del subsistema profesional y educativo. Si se trabajan currículos en Contaduría Pública asociados al avance disciplinar, teórico, reflexivo, propositivo, problemático y complejo, los perfiles tradicionales del Contador Público se regeneran en nuevos perfiles alternativos que aportan al desarrollo profesional y social, es aquí donde la formación en investigación, el pensamiento complejo, los diálogos entre profesión contable y disciplina contable cada vez más fructíferos acortan la brecha y afrontan las cegueras paradójicas del conocimiento, la relación compleja entre disciplina y profesión es de capital importancia por la unión o desunión entre el conocimiento que se enseña (en palabras de Morin estaría más en la dinámica de los “saberes”) y las ejecuciones o las prácticas.

El currículo fragmentado en Contaduría Pública puede ser revisado e integrado con ayuda del pensamiento complejo, romper las estructuras lineales, utilizando estructuras no lineales con la construcción de puentes interdisciplinarios, implantando los temas integradores, asignaturas relacionales y núcleos problemáticos (Malinowski, 2009). Es un trabajo interesante para desarrollar, una estructura curricular compleja implica un cambio en los programas académicos de Contaduría Pública. Esto daría un aporte valioso a los currículos profesionistas que mutilan el pensamiento y la investigación, generaría transformaciones positivas en la dinámica de los cambios planetarios que se viven, y se tendería a una transformación disciplinar importante e inserta en las dinámicas sociales, culturales, biológicas, entre otras que las comportan. Aportan mucho en la dinámica constructiva que pasa del *homo oeconomicus* al *homo complexus*.

El pensamiento complejo rompe con la educación tradicional entendiendo lo que es aquello como: “... *la educación que se mantiene en un país sin crítica, sin una reflexión que la dinamice, sin discursos que la lleven a otros lugares distintos de los de control como son las profesiones, los oficios, la cultura del Estado y las demandas del mercado*” (Quiceno, 2002, 13). La educación tradicional se mantiene en Colombia, incluso con refuerzos tecnológicos mundializadores que intentan perpetuar su ideología de mercado totalitario. La contabilidad no escapa a esta situación lo que nos lleva a una crítica pedagógica de la Educación Contable como legitimadora de totalitarismos.

Posiblemente, las exigencias de los Estados y las normas que regulan la educación y las instituciones no promueven el desarrollo de la pedagogía y de un discurso crítico o de corte complejo. Pensamos que en este caso no existe libertad sobre todo en términos pedagógicos, cual es buscar la posibilidad de disciplinar e indisciplinar en los saberes, buscar un proceso constructivo en donde el niño cambie, que sea diferente, en palabras de Quiceno “que busque ser el mismo”⁹. Además al plantear el caso colombiano el autor anteriormente citado plantea que el Estado ha creado una confusión en su discurso educativo lo cual se ha derivado en confusiones entre educación y pedagogía y entre escuela y pedagogía. La Pedagogía ha demostrado que la Educación no busca ideales de pensamiento y formación autónoma, por el contrario, busca instituir y formar al individuo con la disciplina, las fuerzas de producción y los aparatajes de saber, que buscan ellos sí, la reproducción del poder (Quiceno, 2002). En este sentido, la mirada crítica y compleja permite dilucidar este tipo de situaciones y promueve acciones en el marco educativo tendientes a generar conciencia reflexiva en torno a nuestras prácticas pedagógicas. Estaríamos en capacidad de elaborar críticas y proponer soluciones como alternativa al pensamiento único.

REDIMENSIONAMIENTO DE LA PRAXIS CONTABLE: ALGUNAS REFLEXIONES

El pensamiento complejo puede ayudar a redimensionar la praxis contable en el sentido de su fundamentación, entramados conceptuales y diálogos disciplinares, adicionalmente aporta en la construcción curricular y en las prácticas educativas. Permear las fragmentaciones y comunicar en la construcción de conocimiento es tarea importante del pensamiento complejo.

⁹ Esto muy relacionado con la idea griega del Otro no como el sujeto o la persona, sino el Otro como la elevación de los sujetos hacia nuevos horizontes, nuevas creaciones y nuevos caminos.

Al dirigir una mirada no fragmentada de la contabilidad podemos entrever su riqueza relacional como disciplina del conocimiento, contrario a esto, si se observa y se cree que la Contabilidad es la práctica contable podemos entrever la falta de fundamentación conceptual. La contabilidad como práctica y saber convencional no promueve y es posible que no observe desde dicha lógica la necesidad de avance disciplinar en lo teórico, el saber convencional es estático a veces inmutable y no admite reparos, contrario a esto se encuentra un saber de contenido teórico, reflexivo, crítico y de avance que nos acerca a claridades nunca perfectas del mundo y nos obliga a problematizar y amplía nuestro sistema conceptual; lo que pensamos del mundo no sólo depende de él sino también de nuestro sistema conceptual que selecciona, condiciona y determina los aspectos del mundo que tenemos en cuenta, en lo que pensamos y de lo que hablamos (Lemos, 2004). Podría afirmarse que los marcos conceptuales están relacionados con las teorías y son fundamentales para el avance del conocimiento, para la práctica social investigativa y para esclarecer maneras de utilizar criterios pedagógicos y educativos en el aula enriquecidos por esta línea.

En contraposición a la estructura convencional contable incluso se puede proponer el redimensionamiento de la práctica contable, incluso se puede inferir como vital y como reto económico social de la Contaduría Pública en un contexto de mundialización (Gómez, 2007). Un redimensionamiento como el señalado implica claramente un esfuerzo de tipo investigativo y reflexivo donde se pretenda además de relacionar el sistema contable con el modelo contable y con los sistemas de información contables empresariales, avanzar en nuestro conocimiento de lo contable desde una perspectiva profesional, investigativa y educativa, totalmente pertinente desde el campo laboral y propositivo de la profesión y desde la educación universitaria.

Jarne (1997) identifica los condicionantes externos e internos del sistema contable que afectan la estructuración del mismo, de manera clara son factores influyentes y determinantes por tanto se podría considerar al sistema contable como un sistema abierto, estos factores¹⁰ desde una visión sistémica están inmersos dentro de los sistemas contables de los países. En este sentido quiero resaltar para nuestro objeto dos factores muy importantes que se constituyen como variables internas: nivel de desarrollo de la profesión contable y estado de la educación contable. Claramente el nivel de desarrollo de la profesión contable y el estado de la educación contable son indispensables para pensar la contabilidad y su praxis, en este

¹⁰ Entre estos factores encontramos variables externas: el sistema legal, los principales proveedores de financiación empresarial, el nacionalismo, la organización empresarial, el nivel de desarrollo del mercado bursátil, factores culturales y el sistema político; y variables internas: influencia fiscal en la contabilidad, principales usuarios de la información contable, nivel de desarrollo de la profesión contable, estado de la educación contable y objetivos de la contabilidad.

sentido Jarne afirma: *“la consecución de una profesión, adecuada para la construcción de una organización contable eficiente, tiene su punto de partida en la existencia de una infraestructura de educación e investigación contable firme y sólida”* (Jarne, 1997, 52). Los profesionales contables reciben su formación en las universidades que en sus programas de Contaduría Pública pueden reconocer o no la importancia de la reflexión y la investigación en contabilidad, así mismo sus docentes pueden llegar a provocar un adiestramiento o una formación del sujeto en la medida que pueda también des sujetarse y formarse como ciudadanos propositivos, lo que generaría una mayor participación en la búsqueda de nuestro avance disciplinar. Es totalmente absurdo creer que en contabilidad podemos pensar desde el instrumento, la teoría de la contabilidad intenta problematizar y esto requiere además de una actitud mental tal vez pueril¹¹ por parte del estudiante y del docente, una intención firme de las Universidades y de sus facultades económicas, administrativas y sus programas contables que propenda el realce y la integración transversal de la investigación en sus currículos.

Claramente, el subsistema de educación y profesional son pilares fundamentales en el camino de estructurar marcos jurídicos relacionales y pertinentes con nuestro entorno económico social y para redimensionar sus prácticas derivadas de un enfoque epistemológico que permita la integración entre teoría, tecnología y técnica contable (Gómez, 2007).

Aquí podemos observar como en Contaduría Pública partiendo de nuestro subsistema educativo y profesional que son altamente influyentes no sólo en las prácticas sino en el avance disciplinar en general, se pueden adelantar procesos en los cuales, por ejemplo, no se acepten armonizaciones internacionales sin reflexiones previas. Claramente, la educación contable, la investigación y el fortalecimiento de la reflexión y el debate académico deben no sólo ser un asunto de los profesores investigadores, es un asunto de toda la Universidad, donde debemos preguntarnos que tanto influimos en este caso en los programas de Contaduría Pública a los estudiantes para que se formen como ciudadanos y actores sociales responsables, críticos y propositivos. Inculcar el pensamiento complejo daría herramientas que trascenderían de la educación al ejercicio profesional del Contador Público, y darán más estructura a las intenciones de construcciones en el campo disciplinar.

Los estudiantes y algunos docentes pueden ver el modelo contable como la norma (visión recuada), es posible que comparen la ley contable con una ley científica, que relacionen la teoría contable como sinónimo de normas, que tomen como verdad jurídica la norma contable y que no la contrasten o que no tengan una visión sistémica del asunto, o que creen que

¹¹ Esta actitud pueril se refiere al niño inquieto, al niño que todo lo pregunta y que no está impregnado por el escepticismo propio de posteriores edades, lo cual implica una apertura clara al conocimiento y a la investigación.

su práctica particular de la Contabilidad lo es todo. Es posible que no se observe de manera compleja el problema. Ante este panorama, el redimensionamiento de la praxis contable es una intención que debe tener eco hasta las raíces de nuestro sistema educativo contable.

Si la premisa es que las transformaciones generadas en la educación contable repercuten de manera directa en el actuar profesional del Contador Público, no habría más que bondades en inculcar el pensamiento complejo a nuestros futuros Contadores Públicos, para esto, la estructura debe regenerarse para no degenerarse, los currículos integradores son herramientas importantes y pueden dialogar con las intenciones de formación institucionales y planes educativos basados en aprendizajes, competencias, etc. Las asignaturas de nuestros programas de Contaduría Pública deben ser objeto de análisis en sus posibilidades de integración y religación de saberes, la Contabilidad debe estar abierta al conocimiento y construir marcos referenciales de tipo conceptual que abarquen visiones complejas de los hechos, sucesos y procesos de los cuales pretende hacer parte la Contabilidad como posibilidad de representación. La integración disciplinar trae consigo la integración profesional, en la medida que se logre esa apertura al conocimiento, es decir, que los profesionales En Contaduría Pública podrían proyectarse no sólo en el nivel profesionista, sino epistemológico y el más importante humano y social. Se forma y se transforma para un ciudadano del mundo, un ciudadano planetario consciente de los malestares sociales y actor importante de transformaciones en las organizaciones y en sus entornos, un *homo complexus* que comprende no sólo de manera racional sino de manera humana a la condición humana.

BIBLIOGRAFÍA

- Bunge, Mario, *La ciencia, su método y su filosofía*, Bogotá, Ed. Panamericana, 1996.
- Cañibano, L., *Contabilidad: Análisis contable de la realidad económica*, Madrid, Ediciones Pirámide, 2001.
- Cañibano, Leandro y Gonzalo, Angulo, "Los programas de Investigación en Contabilidad", *Revista Contaduría* Universidad de Antioquia, No. 29, 1996, p. 13-53.
- Carmona, S., *Cambio tecnológico y contabilidad de gestión*, Madrid, Instituto de Contabilidad y Auditoría de Cuentas. Ministerio de Economía y Hacienda, 1993.
- Escobar, B. y Lobo, A., "Implicaciones teóricas y metodológicas de la evolución de la investigación en contabilidad de gestión", *Revista Española de Financiación y Contabilidad*, Enero-marzo 2002, Vol. XXXI, No. 111, p. 245-286.
- Gómez, V., "Algunos comentarios sobre la potencialidad de la investigación en Contabilidad", *Innovar*, Universidad Nacional de Colombia, Enero - Junio 2003, No. 21, p. 139-144.

- Gómez, V., “Comprendiendo las relaciones entre los sistemas contables, los modelos contables y los sistemas de información contables empresariales”, *Revista Internacional Legis de Contabilidad y Auditoría*, Octubre – Diciembre 2007, No. 32, p 83-113.
- Hernández Esteve, Esteban, “La historia de la Contabilidad”, *Revista Libros*, No. 67-68, Julio - Agosto 2002.
- Jean-Louis, Le Moigne, *Las epistemologías constructivistas*, París, Edit. QSJ., 1990. Material del Diplomado Transformación Educativa Una Formación a los Saberes Globales y Fundamentales de la Docencia. Trad. Nicolás Malinowski.
- Kaplan, R., “Innovation action research: creating new management theory and practice”, *Journal of Management Accounting Research*, 10, 1998, p. 89.
- Le Moigne, Jean Louis, “La incoherencia epistemológica de las ciencias de la gestión”, *Cuadernos de Economía*, V XVI, No, 26, Bogotá, 1997, p.163-185.
- Lemos, Jorge Eduardo, *Límites de la representación contable en la estructura fundamental de la partida doble, las nociones de intercambio, valor, precio y medición*. Trabajo de Investigación para optar el título de Magister en Organización. Universidad del Valle, 2008.
- Malinowski, Nicolás, *Perspectiva histórico-comparativa: planteamiento cronológico de la reflexión paradigmática*, Hermosillo, 2009. Material del Diplomado Transformación Educativa Una Formación a los Saberes Globales y Fundamentales de la Docencia.
- Malinowski, Nicolás, *Propuesta de revisión e integración curricular con base al pensamiento complejo. Presentación*, Hermosillo, 2009. Material del Diplomado Transformación Educativa Una Formación a los Saberes Globales y Fundamentales de la Docencia.
- Mardones, J.M., *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Barcelona, Anthropos, 1991.
- Mattessich, R., *Contabilidad y Métodos Analíticos*, Buenos Aires, Editorial La Ley, 2002.
- Morin, Edgar, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Hermosillo, Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, 2004.
- Morin, Edgar, *Pensar el Mediterráneo y mediterraneizar el pensamiento*. Disponible en http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/morin_pensar_el_mediterraneo.pdf
- Ospina Zapata, Carlos Mario, “Las tramas de la Contabilidad: trazos para quienes empiezan su formación en Contaduría Pública”, *Revista Contaduría Universidad de Antioquia*, No. 48, enero-junio 2006, p. 155-186.
- Quijano, Olver, Gracia, Edgar, Martínez, Guillermo, Ariza, Danilo y Rojas, William, *Del hacer al saber. Realidades y perspectivas de la educación contable en Colombia*, Popayán, Ed. Universidad del Cauca, 2002.
- Rial Sánchez, Antonio, *Diseño curricular por competencias, el reto de la evaluación*. Disponible en http://www.udg.edu/Portals/49/Docencia%202010/Antonio_Rial_%28text_complementari%29.pdf
- Riam, B., Scapens, R., y Theobald, M., *Metodología de la investigación en finanzas y contabilidad*, Barcelona, Ediciones Deusto, 2004.
- Salgado Castillo, Jorge Andrés, “Experiencias pedagógicas en Contabilidad: relaciones y caracterizaciones”, en *Memorias 1 encuentro nacional de profesores de Contaduría Pública*, Bogotá, Convenio de Cooperación Académica, Marzo, 2009.

EDUCAR CIUDADANOS ACTIVOS, AFECTIVOS Y EFECTIVOS ES UNO DE LOS DESAFÍOS DE NUESTRO TIEMPO

LUCILA ELIZABETH VALVERDE
Quito, Ecuador

INTRODUCCIÓN

La era planetaria conlleva en sí misma la conformación de una sociedad en la que las personas deben esforzarse por buscar alternativas que les permitan defender la diversidad en todas sus manifestaciones, superar la exclusión social, abrir nuevos espacios para la participación ciudadana, y lograr relaciones más armoniosas con su entorno. El hombre debe considerarse como un copiloto de la naturaleza y como tal debe tomar conciencia de sí mismo y de su interacción con el cosmos y con los otros seres humanos.

Parece que hemos desarrollado una gran capacidad de crecimiento en lo científico, en lo económico y que por algún motivo, esto no se aplica a la relación entre los seres humanos y entre los seres humanos y su entorno natural. Las tensiones que amenazan la vida sobre nuestro planeta, y la realidad social que hoy se nos presenta como un magma de significaciones sociales, nos inducen a que recapitemos sobre nuestro desempeño en las comunidades a las que pertenecemos, que aprendamos a identificar nuestras actitudes, acciones y comportamientos y que nos atrevamos a cuestionar la forma en que educamos, con el fin de buscar y crear otros modelos de educación que nos permita desarrollar una educación que procure el desarrollo humano sostenible, un nuevo humanismo, una *ciudadanía terrestre*.

La escuela como institución ha ido perdiendo contacto con la realidad de su entorno, los contenidos están ausentes de la realidad circundante, la enseñanza se ha convertido en un proceso de aprendizaje aburrido por su enfoque enciclopédico, repetitivo, arbitrario, impersonal, en lugar de ser una experiencia de carácter viva, creadora.

El reto en la educación actual es asumir la dimensión afectiva, física, corporal, estética, lúdica –placer, arte, corporeidad-, social del ser humano para que aprenda a vivir junto a otro ser humano, sin deplorar, sin detestar, sino con actitudes comprensivas, con conciencia de sus conocimientos, con hábitos adquiridos que le permiten actuar, saber hacer lo que es pertinente para la vida en sociedad, y para que de esta manera pueda aplicar estos saberes en su cotidianidad para la solución de problemas nuevos.

Se trata de entender que la tarea educativa es la de *crear campos de sentidos* que emergen bajo la forma de experiencias de aprendizaje, que a su vez emergen de procesos autoorganizativos de vida real y en la que vivir y aprender se identifican y articulan en la práctica para crear escenarios que aportan al desarrollo de la convivencia humana.

“El ciudadano se construye para que la sociedad se transforme y ese proceso de construcción ciudadana es un proceso de transformación social.”¹

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

“América Latina con una población de más de 190 millones de niños es una de las regiones más desiguales del mundo y con mayores índices de violencia, que afectan principalmente a mujeres, niños, adolescentes”². Millones de jóvenes en nuestro continente viven ya sea en sus hogares, en las escuelas, en la calle, bajo situaciones que violentan sus derechos humanos y ello se agrava, no por la falta de leyes, sino por la incapacidad de poner en orden nuestros pensamientos, nuestros deseos, nuestras actitudes frente a la práctica de los valores, nos convertimos en esclavos de lo material y dejamos de lado la comprensión de lo que significa ser humano.

La necesidad de reencontrar la dimensión humana, de descubrir cuán semejantes somos, de vivir y defender la diversidad en todas sus manifestaciones culturales, étnicas y filosóficas, así como el espíritu de tolerancia y apertura humana en las relaciones entre los seres humanos y a su vez en las relaciones de estos con su medio ambiente natural, nos lleva a que debamos aplicar en forma multidimensional el proyecto de estudio de nuestros estudiantes a nivel de la Unidad Educativa Tomás Moro (UETM).

¹ Cepeda, M.J. (2004) Ponencia “Ciudadanía y Estado Social de Derecho”. Foro Educativo Nacional de Competencias Ciudadanas. Bogotá, octubre 25

² <http://www.unicef.org/lac/hoja1.pdf>

Nos comprometemos a tener una visión hologramática que nos permita considerar todas las facetas del ser humano dentro de su contexto, su dinámica constante, sus reiterativas interacciones con su entorno y consigo mismo frente al proyecto de aprender y desaprender. A estimular el desarrollo de su identidad y autonomía, su autoconocimiento y autoestima, el autocontrol y manejo de las emociones. A poner en la práctica diaria la ética de la comprensión.

Esta visión hologramática nos permitirá construir el proyecto de estudio con el estudiante, manejar la intersubjetividad en la construcción de este proceso y estar conscientes de sus diferencias individuales y de su particular participación en colectivos de solidaridad. Importante es la concreción de estas dimensiones en las experiencias escolares cotidianas. Surgen entonces interrogantes como ¿Cuán incorporadas se encuentran estas orientaciones en las prácticas docentes y en las dinámicas sociales institucionalizadas en la escuela? ¿Cómo educar ciudadanos activos, afectivos y efectivos? ¿Cuenta la opinión del alumno en la comunidad de aprendizaje?

OBJETIVOS

- ♦ Identificar las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas en las relaciones interpersonales de los miembros de la UETM.
- ♦ Recoger información acerca del ambiente escolar de UETM.
- ♦ Diseñar un programa para desplegar información- capacitación-acción a los miembros de la comunidad que forman parte de la UETM, - alumnos, personal docente y padres de familia - sobre la necesidad de desarrollar actitudes que enseñen la comprensión entre las personas y su entorno como condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad, bajo la perspectiva del Pensamiento Complejo.

MARCO TEÓRICO

Es característica de los seres humanos vivir en sociedad. Las relaciones humanas son necesarias para coexistir y para darle sentido a la existencia. Desde el momento de su nacimiento, los niños y las niñas empiezan a aprender a relacionarse con otras personas y a entender qué significa vivir en sociedad; este es un aprendizaje que continúa toda la vida.

En cada una de las actuaciones cotidianas, los adultos y las instituciones enseñan a los niños, a las niñas y a los jóvenes determinadas maneras de vivir en sociedad. Quizás la clave para aprender a ser ciudadanos es reafirmar que cada uno *es humano* y que *nada de lo que es humano nos es extraño*.

La escuela debe ser el lugar en el que estas vivencias humanas de aprendizaje democrático, reflexivo y deliberado se puedan dar. Debe ser el espacio de los encuentros para formar ciudadanas y ciudadanos que respeten profundamente la vida, que aprendan a ser solidarios, comprensivos, creativos, críticos, pro-positivos, soñadores, ingeniosos y que vivan dinámicamente en la construcción de comunidades más participativas, pacíficas e incluyentes.

En el documento Regional de Revisión y Evaluación del Progreso de América Latina y el Caribe hacia la Educación para Todos del 2007, la información disponible originada en muestras representativas de docentes, da cuenta de que en estos países (Argentina, Brasil, Perú y Uruguay)... “los docentes se inclinan mayoritariamente por identificar el desarrollo de la creatividad y el espíritu crítico, como uno de los fines prioritarios que debe alcanzar la educación, seguido por la preparación para la vida en sociedad (44,6% Argentina , 72,2% Brasil, 35,3% Perú y 42,7% Uruguay)³.

Por otro lado, en el mismo informe, alrededor de la cuarta parte de los docentes encuestados elige como opción la transmisión de conocimientos actualizados y relevantes, finalidad generalmente asociada con una visión más tradicional sobre la educación.

Preparar para la vida en las dimensiones de *aprender a ser*, *aprender a convivir* con los demás y con su entorno, *el bien pensar*, basada en el respeto, en la dignidad de las personas, no es sencillo. Muchas veces los intereses individuales no concuerdan con los de los demás, lo que produce tensiones que dificultan la convivencia y la organización social. Durante todo el tiempo hay que aprender a desarrollar habilidades sociales que le permitan al ser humano convivir y explorar distintas maneras de organizarse, relacionarse y comunicarse.

En datos obtenidos de España, a través del Informe Cisneros X sobre la frecuencia del acoso escolar, se incluyen los tres tipos de acoso en función de la frecuencia, veamos: esporádico 21,10%, intenso: 17, 49%, y muy intenso 5, 80%; el mismo estudio refleja que el 23 % de casos de acoso escolar incluye tanto el acoso propiamente dicho (o acoso visible 10%) como los casos de violencia psicológica (o acoso invisible 90%).

En Ecuador de cada 10 mujeres, 8 son víctimas de algún tipo de violencia, especialmente intrafamiliar. En Quito, según el informe presentado en Octubre del 2009 por el Observato-

³ Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires. 2005

rio Metropolitano de Seguridad Ciudadana, “el 51% del total de denuncias eran por maltrato físico y el 47% por maltrato psicológico”⁴

Guayaquil que es la ciudad más grande de Ecuador, uno de los problemas más complejos que presenta son las pandillas. “Se calcula que por lo menos son 200 grupos integrados por cerca de 60.000 jóvenes entre los 12 y los 25 años de edad, en donde se concentran las luchas territoriales vinculadas con la delincuencia, creando terror en la población.”⁵.

Para diciembre del 2008 ENCUESTA del INFA (Instituto Nacional del Niño y la Familia) y DNI (Defensa de los Niños Internacional), revela que los insultos y golpes entre compañeros no son aislados en las aulas ecuatorianas. En un 22,6%, los chicos de entre 6 y 11 años se sienten afectados, y en un 20,1% los de 15 a 17 años. Un 32% es pegado e insultado “a veces” por sus compañeros. Supone 1.054.112 de niños y adolescentes, del total de 5 millones que hay en el país, extrapolando la muestra estadística realizada sobre 980 alumnos. Según un informe presentado en la revista Mundo Diners, de diciembre del 2009, cinco de cada siete ecuatorianos, admiten tener algún grado de prejuicio racial.

Esta información sirve para que las instituciones educativas, diseñen y ejecuten las políticas y acciones, fomentando una cultura de convivencia y no violencia, de reconocerse y valorarse, de aprender unos de otros, de establecer vínculos y relaciones sociales encaminadas al desarrollo, y en la que el niño que es sujeto de *derechos*, se prepare para ser ciudadano. La sociedad es el reflejo de la educación que recibe, la cultura refleja la sociedad de la que se es parte. El individuo nace y se afirma en la relación cerebro-cultura y se completa como ser plenamente humano por y en la cultura.

Es importante reconocer el marco normativo en el que se crece, considerar que todos los seres humanos tienen los mismos derechos y deberes, es un reconocimiento mutuo de los integrantes de una comunidad. **Ser ciudadano**, como lo dice Mockus, implica “un mínimo de humanidad compartida”, que respeta los derechos de los demás porque piensa en el otro, ya sea que este otro esté cerca o esté más lejano, como lo que sucede con aquel ser humano que habita en otra región o que vivirá en el futuro.

En la concepción de ciudadanía hay que involucrar la acción del ciudadano en la vida política, en ésta, los intereses personales pueden ser también intereses comunes, por lo que se torna fundamental trabajar para que ese interés de todos se cumpla.

Lo público y lo privado se entretene y genera contextos colectivos en los que se desarrolla

⁴ Informe estadístico sobre delitos y violencia en el distrito metropolitano de Quito.

<http://www.observatorioseguridaddmq.net/plugin/4-37-INFORME%20SOLO%20%20OCTUBRE.pdf>

⁵ <http://www.comunidadessegura.org/?q=es/node/10091>

la vida privada del individuo, y a su vez lo privado brinda formas individuales de relacionarse con lo público y genera transformaciones sobre él.

En este sentido educar adquiere importancia ya que educar es una tarea política por excelencia porque se desarrollan habilidades para participar y tomar conciencia por los asuntos y temas que atañen a todas las personas. La educación debe velar porque la idea de unidad de la especie humana no borre la de su diversidad, ni que la de su diversidad borre la de la unidad.

¿Qué hacer para construir una sociedad con seres humanos que tengan habilidades y competencias ciudadanas?

Los nuevos modelos de organización social que reflejan una crisis profunda y los problemas ecológicos, presentes en el mundo actual, reclaman la construcción colectiva de nuevos enfoques del sistema educativo. Esto implica transformar la educación tradicional que ha privilegiado únicamente la transmisión de conocimientos fragmentados, descontextualizados y, apoyar a que la escuela sea un laboratorio de vida democrática para que surja una sociedad-mundo configurada por ciudadanos protagonistas, conscientes y críticamente comprometidos en la construcción de una civilización planetaria.

En el documento de complejidad y ciudadanía, J.L.Le Moigne refuerza la idea de que si se mantiene esta imposición cultural de expertos, especialistas, cómo entonces el ciudadano podrá actuar sobre los asuntos que le concierne, puesto que aparentemente, no dispondría de todos los conocimientos de los que necesita para determinar y calcular el bien común y el interés general, ni asegurarse de una interpretación pertinente.

Los conocimientos son importantes para desarrollar las competencias, pero no son suficientes. Además de conocer y de desarrollar las competencias, la persona debe aprehender las diversas estrategias para la vida, esto es requiere interiorizar una técnica y un arte dentro de un contexto.

Debe haber una acción articuladora de sus conocimientos y experiencias, con una contextualización permanente de sus problemas fundamentales y para ello ha de tener las habilidades para expresarse, entender, reflexionar de manera crítica, debe aprender a salirse de su perspectiva y mirar las de los demás, para considerarlas en su vida. Es preciso que aprenda a manejar las emociones, expresarlas e identificarlas. De esta manera al integrar conocimientos y habilidades podrá poner en acción lo aprehendido en su vida personal y pública, to-

mando decisiones autónomas tras considerar el punto de vista de los otros y el suyo propio.

Estará en capacidad de dialogar y comunicarse permanentemente con los demás, no solamente en el aula sino en cada uno de los momentos cuando entra en interacción con otros, posibilitando acciones con un actuar democrático.

El rol de los docentes es guiar a los alumnos, escuchar y valorar sus opiniones teniendo en cuenta la etapa de desarrollo en que se encuentran. Es responsabilidad de los adultos proveer a los/las muchachas la información requerida para que puedan formular opiniones relevantes. “Todos los niños y las niñas tienen derecho a reunirse pacíficamente para participar en procesos políticos, lo que resulta fundamental en su formación democrática”⁶.

Vista así y al decir del profesor Morin, la educación se parece más a un andar permanente que ha un estado fijo, pues implica dinamismo, creatividad y por ello requiere formar hombres y mujeres pensantes, cabezas bien hechas para enfrentar las incertidumbres del altamar existencial, social, y político. Todo aprendizaje se da dentro de un tiempo y lugar determinados, y en relación con otros; este caminar nos permite conocer el camino, conocer el conocimiento fortaleciendo las actitudes y aptitudes de los hombres para la supervivencia de la especie humana que permite el progreso de la humanización.

Educarnos ha de llevar a asumir la realidad toda, a abrazarla desde las diversas dimensiones, disciplinas y ciencias con el fin de evitar todo tipo de separaciones; es considerarla desde el enfoque hologramático, uno de los conceptos centrales del pensamiento complejo, quizás uno de los más fáciles de entender pero de los más difíciles de aplicar. La razón sabe que para buscar la verdad necesita las alas de la imaginación, la claridad de la intuición y la viveza del sentimiento.

La práctica docente debe conducir a adquirir un aprendizaje caracterizado por la búsqueda constante, sabiendo que a la verdad a la que se llega se vuelve punto de partida, que es otro de los conceptos del pensamiento complejo. Se debe educar con criticidad de tal manera que se evite caer en el absolutismo. Educación que permita problematizar y favorecer las ideas para repensar el concepto de desarrollo.

Los docentes deben apoyar a que los alumnos reflexionen que viven en un mundo en el que hay que aceptar su diversidad, que piensen que la verdad no es eterna sino frágil, plural y en constante construcción. Los alumnos deben cuestionarse sobre los desastres actuales del progreso y la degeneración del autoritarismo del orden. Progreso que no fue considerado en términos de progreso del ser humano y que supone la ampliación de las autonomías individua-

⁶ Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia –UNICEF <http://www.unicef.org/>

les, a la vez que el crecimiento de las participaciones comunitarias y planetarias para vivir con comprensión, solidaridad y compasión. Vivir mejor bajo imperativos éticos, antropológicos.

Bajo esta perspectiva, el acto de enseñar es de vital importancia para la humanidad porque es a través del conocimiento transmitido, aprehendido, interiorizado que podemos humanizarnos unos a otros, ya que el proceso de enseñanza-aprendizaje crea lazos intersubjetivos con otras conciencias. Nos permite asumir de manera consciente y clara la humana condición de individuo-sociedad y tener una apertura subjetiva hacia los demás. Nos permite aprender a pensar sobre el objeto de nuestro pensamiento, maravillarnos y asombrarnos en el acto mismo de conocer. Respetar en el otro, a la vez, tanto la diferencia como la identidad consigo mismo y en esto reside su invaluable aporte a la antropología.

Alumnos ciudadanos

Si se considera la educación como una oportunidad para formar personas en bien ser, en bien hacer, en bien estar y en bien tener, la sociedad contará con ciudadanos bien preparados, con una capacidad de pensar la vida y de vivir el pensamiento. Para tal fin se necesitan la competencia, la ciencia, técnica y el arte, en definitiva educar considerando al ser humano integral, porque educar es un acto de amor hacia lo humano, hacia la vida toda; de lo contrario se convierte en un acto que no despierta curiosidad y recorta la imaginación y la creatividad.

Para desarrollar alumnos ciudadanos, el acto de enseñar se convierte en un don y una tarea porque permite tener un *pensar global* y un *actuar local* y a su vez un *pensar local* y un *actuar global*; acciones que hay que hacerlas con enorme responsabilidad cargada de humanismo: amor, tolerancia, respeto, aceptación, apertura. Es abordar el conocimiento de la realidad con una nueva perspectiva que potencie la formulación de preguntas sobre los fenómenos sociales y naturales, así como la búsqueda de respuestas mediante un juego de pensamiento y acción, en el que el profesor dirija su capacidad académica y su calidad humana, para que sirva de estímulo a los alumnos que lo miren como un ser confiable que les incita a aprender, fortaleciendo a su vez el ejercicio de la triple pertenencia ciudadana hacia la nación, la comunidad regional y la Tierra.

A lo largo del ciclo escolar, los docentes deben brindar mucha atención a todos los alumnos y éstos mostrarán inusitados avances, aprendizajes significativos y relevantes, alegría en el estudio. Su autoestima y su asertividad pueden ser notoriamente fortalecidas, se tornarán abiertos y propositivos, sus relaciones interpersonales se volverán más positivas y estimulan-

tes. Efecto Pigmalión que permitirá que las expectativas que se tienen sobre la capacidad y desempeño de los muchachos y de sus situaciones tiendan a realizarse.

Sin incurrir en una simplificación, lo que pensemos sobre los muchachos y sobre su desarrollo es de capital importancia para la calidad de su educación, de sus expectativas, de su potencial desarrollo, de su vida entera. “Los pronósticos se hacen realidad”, si se piensa que los alumnos son buenos y que durante su curso escolar serán capaces de alcanzar logros significativos.

Se comprende entonces por lo escrito que la educación es un elemento favorecedor para tener alumnos ciudadanos, ya que se despliega en un contexto sociocultural, en el que interactúan las personas que la componen, con capacidad para crear nuevas formas de ver el mundo, nuevas formas de pensarlo, nuevas formas de actuar y con nuevas alternativas a las ya existentes. Implica entonces asumir la condición humana y el destino humano, ejercer la humanidad dentro de cada uno, humanizar la humanidad, lograr la unidad de la diversidad, desarrollar la ética de la solidaridad y comprensión.

Modelo de educación conectado con la vida

Un modelo de educación conectado con la vida, basado en la ética de la comprensión y en donde el alumnado se sienta partícipe con un estilo de trabajo orientado a desarrollar la autonomía, la cooperación, que considera los efectos de las acciones tanto en lo social, económico, cultural, ecológico.

Un modelo educativo con considere la alfabetización científica y tecnológica de la ciudadanía, sin perder de vista la responsabilidad ética tanto personal como social. Un conocimiento de la ciencia en forma contextualizada a fin de que ayude al escolar a tomar decisiones informadas, razonadas y críticas sobre problemas relacionados con la ciencia, la tecnología y la sociedad y, por tanto que le posibilite participar activamente como ciudadano responsable.

Se evidencia entonces la importancia de la relación entre ciencia, tecnología y sociedad en esta era planetaria, y en la que la planificación de los contenidos, el desarrollo de las actividades, los procesos de evaluación, así como las actividades extracurriculares, deben ser sujetos a revisión con este nuevo enfoque educativo, a fin de que los educandos-ciudadanos sean capaces de participar en el proceso democrático de toma de decisiones y en la solución de problemas de la sociedad, asumiendo la existencia del azar, de la incertidumbre y la recuperación de valores: estrategia ecológica de la acción.

Hay que posicionarse de la importancia de un pensar y un actuar “ambiocéntrico”, y no centrado exclusivamente en el ser humano; así podemos considerar entonces que el ecosistema aula no está aislado, sino que está inmerso en el medio ambiente-escuela, que incluye a la comunidad escolar en su totalidad, que a su vez está inmersa en la parroquia, en la comunidad ciudad, en el estado ecuatoriano, en la comunidad latinoamericana, en el mundo globalizado, y siempre estará interactuando con el entorno. La concepción de la política de civilización abre nuevos caminos para la formación de una ciudadanía que sea capaz de pensar y construir un mundo más justo, sostenible, que incluye valores éticos, valores epistémicos y valores de acción.

Para Edgar Morin, “Desde el paradigma de la complejidad, la dimensión de la acción, indisoluble de la de creación de conocimiento, se enmarca en una perspectiva ética que apuesta por el ambio-centrismo, la equidad, y el diálogo entre lo individual y lo colectivo. Desde dicho marco, la acción ciudadana, situada en la perspectiva de la complejidad, define un modelo de vida que entiende la libertad como responsabilidad, un modelo de convivencia orientado hacia la democracia participativa, y la acción en la comunidad como una forma de proyectarse hacia la globalidad. Constituye un modelo de acción ciudadana que Morin desarrolla y denomina “estrategia ecológica de la acción...Situación de los individuos como sujetos, actores y estrategas en su relación con la sociedad supone plantear la dimensión participativa de la ciudadanía en democracia”.

La especie humana sin perder su identidad, se concibe interrelacionada e interdependiente con todo lo existente, adquiriendo significado no por sí sola, sino en un contexto más amplio que incluye todo su entorno social y natural. Los muchachos deben ejercer su derecho a actuar como agentes activos y responsables en las decisiones individuales y colectivas para resolver las diversas situaciones en forma pacífica, democrática, respetando la diversidad humana y el ambiente natural.

Consecuentemente al admitir de forma simultánea la idea de identidad humana con la de identidad del entorno, pierde sentido un rol humano basado en el dominio y conquista de la naturaleza, se valora la dinámica de cada uno, la aceptación a la diversidad es posible, se permite la variabilidad y con ella la evolución que es fuente de riqueza cultural y estímulo para el cambio. Se extiende la idea del principio de equidad frente al principio de igualdad, ya que el primero está íntimamente asociado al concepto de justicia, que orienta las acciones asumiendo el respeto a la vida en todas sus manifestaciones., en tanto que el segundo trata como igual lo que es diverso.

De esta manera los individuos actuando solos o en conjunto, son quienes construyen la sociedad y es a partir de sus herramientas personales, de su autoconocimiento y autoaceptación, así como del conocimiento y la aceptación de los demás como las sociedades crecen

y se transforman. Se favorece la idea de aula mente social en la que no hay una única forma de pensar, de hacer, y de actuar; se asume la necesidad de realizar un esfuerzo global que implica la cooperación, la auto-organización y la auto-regulación para encontrar respuestas diversas a problemas individuales, sociales de nuestra madre Tierra.

Los contenidos desarrollados por los docentes deben ser enriquecedores y significativos, incluyendo enfoques más activo y reflexivos. Las variadas problemáticas deben ser analizadas relacionando los conocimientos, tanto científicos como tradicionales, con la perspectiva histórica social. Los aprendizajes suponen una conciliación entre el pasado y el presente y que a la vez cuestionen el orden establecido, la tecnología desarrollada y la cultura impuesta para crecer con una formación que valore la diversidad y la riqueza humana.

Los docentes deben generar en las aulas alternativas de solución a los conflictos, intentando identificar las distintas consecuencias que podría tener una decisión, para analizar la misma situación desde el punto de vista de cada uno de los alumnos. Deben propiciar el que los alumnos aprendan a conocer, aprendan a hacer, aprendan a vivir juntos y aprendan a ser.

Favorecer el diálogo constructivo entre las personas para que se reconozcan mutuamente como seres humanos que merecen respeto y atención y en el que hay sistemas interdependientes con enfoques solidarios. Es desde el punto de vista dialógico, la aceptación de una autonomía dependiente que apunta al derecho de la libertad del individuo y de la colectividad a vivir respetando su historia cultural y social.

Es un modelo educativo que favorezca una relación comunicativa empática en la que se escucha atentamente los argumentos ajenos y se los comprende, a pesar de no compartirlos; es aprender a expresar con claridad, firmeza, y sin agresión los propios puntos de vista.

Una forma de mejorar las competencias comunicativas es incorporar otros sistemas simbólicos como el teatro, la danza, la pintura, el cine, la fotografía, que son formas muy valiosas para comunicarse con los demás. Saber comunicar lo que se desea fortalece la posibilidad de llegar a acuerdos justos y benéficos para todos y al ser opciones formativas “intencionadas”, se propone que el aula se convierta en un espacio donde se debatan distintos puntos de vista, se argumenten las posiciones y se escuche activamente al otro.

De esta manera las vivencias y las relaciones entretejidas determinan la dinámica del sistema aula en sí mismo y con el entorno, pues las razones por las cuales las persona actúan y las aportaciones que dan, pueden ser o no más favorables, lo cual produce un conjunto de cambios continuados en el propio sistema que a la vez afecta al medio. En la comprensión del concepto de recursividad, estos cambios pueden dar lugar a un efecto, y a la vez, este efecto

puede actuar sobre la causa. Implica entonces ponerse en el lugar del otro y evaluar las consecuencias que puede tener una decisión, ya sea personal o colectiva, para el individuo, para la sociedad y en general a largo plazo, tomando en cuenta el principio de respeto a uno mismo y los derechos de los demás.

Ciudadanos, actores y estrategias

Las personas son a la vez actores y estrategias porque son el todo y la parte de una sociedad que adquiere significado porque está conformada por el conjunto de personas que se interrelacionan y retroalimentan permanentemente. Se establece una relación creativa continuada entre acción que enriquece el pensamiento y un pensamiento que es capaz de crear nuevas acciones. Los alumnos exploran multiplicidad de aspectos en contextos diversos con libertad y responsabilidad y gracias a los intercambios a los que están expuestos llegan a ser más conscientes y sensibles a las vivencias de otros más allá de la comunidad de aula, escolar, local o nacional.

En este bucle recursivo, los escolares logran identificar y responder constructivamente ante las emociones propias y las de los demás; saben reconocer los propios sentimientos y compartir las emociones de otros. Se conocen mejor a sí mismo, lo que ayuda a autorregular la intensidad de estas emociones, a construir una mayor conciencia de sí mismo y de las propias acciones y a su vez re-conocer emocionalmente a la otra persona y ello motiva a actuar a favor del bien común. No es posible reducir la comprensión del ser del hombre al concepto únicamente de *homo sapiens*. El ser humano es producto de la dialógica entre sapiencia/demencia.

Todo esto concierne al hombre humanizado, al hombre pensado como unidad, al mismo tiempo que pensado en su diversidad. Sabemos que el hombre tiene un ancestro común, que se ha repartido por todo el planeta. Los hombres son diversos y al mismo tiempo son iguales; su igualdad es la igualdad que ha generado la naturaleza humana. Su diversidad es la diversidad que ha producido las diferentes actualizaciones de esta naturaleza humana en relación con los factores ecológicos, culturales, sociales.

Los seres humanos forman parte de grupos humanos: familia, escuela, país, continente, Tierra, y esto necesariamente conlleva a reconocer a los otros seres que hacen parte de esos grupos y relacionarse con ellos, a tejer redes con ellos. Surge la necesidad de aprender a aprender, de aprender a relacionarse con ese otro, a respetarle por lo que es, a ser solidario, tolerante, paciente, a considerar que cada uno es una entidad bio-sico-social-cultural a la que no hay que agredirla, maltratarla física, verbal, sexual o psicológicamente.

Individuos actores que aprenden a pedir disculpas cuando hacen daño a los demás y perdonan a los que les hacen daño; respetan los acuerdos, las normas establecidas y consensuadas, respetan los derechos sexuales y reproductivos, los derechos del otro ser humano, a la vez que hace respetar sus derechos. Es interesarse auténticamente por la perspectiva desde la cual el otro y otra observa, aprende y actúa. Es construir su propia identidad para saber quién es, a qué grupo sociocultural pertenece, para poder “ver” a los demás y disfrutar cabalmente de la enorme diversidad humana. Es poner al servicio del bien común su propia perspectiva del mundo.

Cuando se habla de educación y ciudadanía, es indispensable convivir en armonía, pacíficamente con los seres vivos y el medio ambiente, cuidando de las plantas, de los animales, de los recursos naturales, para hacer de nuestro planeta una casa habitable que la compartimos. Es preciso hacer evolucionar las mentalidades... La escuela es como una bicicleta: hay que pedalear para no caerse. El sistema escolar ha de estar en movimiento permanente

“Si el éxito consiste en conseguir que la persona llegue a una posición clara, lo primero que debo hacer es esforzarme por encontrar a la persona donde ella misma se halla y comenzar desde ahí.

La instrucción comienza cuando uno como profesor aprende del aprendiz, se pone en su lugar para poder comprender lo que él o ella comprende y la forma en que lo comprende...” (Sören Kierkegaard)⁷

Educación y ciudadanía implica que el equipo docente, y los miembros de la comunidad educativa escuchen al estudiante para construir conjuntamente dinámicas que aporten los cambios que se requieren para transformar la sociedad.

Los muchachos inmersos en este nuevo tipo de educación aprenden a vivir de forma proactiva, aprenden a desarrollar estrategias, habilidades y competencias comunicativas, cognitivas, emocionales e integradoras en los distintos lugares en los que conviven: el hogar, con los compañeros de clase, con el entorno natural. Propician acuerdos, respetan los límites, deciden ser partícipes activos en la formulación de propuestas y en la toma de decisiones para que no sean los “expertos” únicamente los que decidan las acciones a seguir, sin considerar sus necesidades reales de jóvenes, adolescentes y niños que gozan de gran capacidad de expresión y realización de sus potencialidades personales.

El pensamiento complejo nos estimula, a todos los niveles, a ponernos en interacción, tanto si estamos comprometidos en el hacer como si lo estamos en el conocer. No se puede tratar de ser un ciudadano sin reflexionar sobre el sentido de los conceptos y saberes que se movilizan para construir la acción. Si los ciudadanos no tienen esta exigencia los fenómenos

⁷ Sören K. (1962) *La perspectiva de mi obra como autor*. Harper. New York (original 1848). Pág. 27. Cita traducida por Rosario Jaramillo.

del tipo “vacas locas” se multiplicarán. Edgar Morin reclama una ética de la comprensión, que concierne a todos los ciudadanos.

La mayoría de las escuelas en la actualidad no les enseñan a los alumnos a ser “indagadores” y nuestra cultura occidental ignora la experiencia de la formación del pensamiento en la acción. Sin embargo, la complejidad creciente de nuestro mundo exige aumentar la confrontación de puntos de vista para enriquecer más eficazmente nuestra comprensión de los contextos y los proyectos. Bachelard recordaba: “La meditación del objeto por el sujeto toma siempre la forma de proyecto”

“El principio de asociación nos invita a asociar epistémé y pragmatiké, ciencia y sociedad, el hacer y el comprender. Como el principio de responsabilidad, el principio de asociación invita al ciudadano a *trabajar en pensar bien* (Pascal) mejor que a creer en explicaciones causales demasiado simplistas... Trabajar en pensar bien, y por tanto en relacionar bien, ¿no es esto el pensamiento complejo?”⁸

En el accionar ciudadano-humano hay que considerar la toma de decisiones en condiciones de incertidumbre, así como la ecología de la acción en el contexto donde cada uno se desempeña. Mantener y animar la idea de salvaguardar el medioambiente, es hacer énfasis en tener y mantener una conciencia ecológica; trabajar por mantener la ética de solidaridad humana y planetaria.

Reconocer que los alumnos provienen de contextos diversos y que traen consigo experiencias delicadas y variadas, determina que los aprendizajes dados guarden relación con el mundo que les rodea, que sea un aprendizaje transdisciplinario, esto es apoyado y enriquecido por la integración de las áreas disciplinarias. Estas comunidades de aprendizaje, conscientes de la condición que los une como seres humanos, compartirán su modo ciudadano de convivir responsablemente con prácticas interesantes, pertinentes, estimulantes y significativas, que además velan por el planeta y contribuyen a crear una sociedad-mundo mejor.

Las oportunidades de formación ciudadana de manera integral se pueden aprovechar a través del trabajo que se hace en las distintas áreas académicas y de los espacios de interacción de la institución educativa en el aula, por fuera del aula, a través de la relación con los docentes, con los padres de familia y, entre docentes y directivos. Es decir, mirar todas las dinámicas de interacción social que ocurren en una institución educativa para generar procesos de participación y de toma de decisiones colectiva, llegar a acuerdos y crear oportunidades en las que se ponga en práctica la democracia participativa.

⁸ Le Moigne Jean-Louis. *La asociación de ideas, fundamento del pensamiento complejo*. <http://www.inisoc.org/61moigne.htm>

Este anteproyecto expuesto nos invita, como dice Martínez Mígueles a: “apostar a un modelo educativo en el que se procura que la persona construya su modelo para aprender a vivir y al mismo tiempo contribuya a la construcción de un modo de vida en comunidad justo y democrático (...) Requiere de acciones pedagógicas orientadas a la persona en su globalidad, a la inteligencia, a la razón, al sentimiento y a la voluntad”. Esto requiere de mejoras en los modelos actuales y por lo tanto de cambios que deben tener lugar en el aula-mente- social, pero que solamente serán posibles en el contexto de mejoras y cambios en toda la institución educativa, así como del apoyo y, lo que es más importante, de la participación en los aspectos prácticos de todos quienes estamos comprometidos con la UETM.

Apoyo que se verá reflejado, con el tiempo, en lo que los alumnos aprenden, el modo en que demuestren lo que aprenden y en sus acciones que responderán a sus aprendizajes significativos, pues obrarán con conciencia ciudadana porque se les posibilita el elegir y reflexionar sobre sus conocimientos, saber hacer, bien pensar, actitudes y valores desarrollados en el contexto del modelo ofrecido para nuestro establecimiento educativo.

METODOLOGÍA

Población escolar de estudio para desarrollar el anteproyecto

Participan estudiantes de la UETM que pertenecen a educación básica (6-14 años), ciclo intermedio (11-16 años) y ciclo bachillerato (16-18 años). Es una institución que cuenta con una modalidad educativa mixta, escolarizada, presencial y bilingüe. Trabaja en jornada matutina y, currículo complementario por las tardes .

Población docente de estudio

Equipo de profesores de la UETM que pertenecen a los ciclos antes mencionados.

Medios de investigación

- ❖ Observación fenomenográfica. Observación directa sobre lo que hacen los estudiantes.
- ❖ Entrevista flexible, creativa y empática.

- ◆ Encuesta a los alumnos de los tres ciclos de estudio
- ◆ Encuesta a los profesores
- ◆ Diario del encuestador

Los aspectos que se podrán abordar en las encuestas, considerando que el cuestionamiento que se realiza durante el proceso es más importante que el cuestionario en sí, son:

- ◆ Convivencia y paz
- ◆ Participación y responsabilidad democrática
- ◆ Valoración de la diversidad
- ◆ Aceptación de la propia identidad
- ◆ Respeto y defensa de los derechos humanos

Muestra

Toda la comunidad educativa que forma parte de la UETM: alumnos y docentes.

CRONOGRAMA

ACTIVIDADES	SEP.	OCT.	NOV.	DIC.	ENE.	FEB.	MAR.	ABR.	MAY.	JUN.	JUL.
Organizar actividades											
Ejecutar el proyecto											
Evaluar											
Elaborar conclusiones y recomendaciones											

RECURSOS

Humanos: Miembros del equipo docente de la UETM y otros profesionales que se requieran
 Administrativos: Tanto materiales como financieros que puedan facilitar la UETM para la operaciona-
 lización del proyecto

BIBLIOGRAFÍA

- Bonil, J., Sanmartí, N., Tomás, C. y Pujol, R. M., “Un nuevo marco para orientar respuestas a las dinámicas sociales: el paradigma de la complejidad”, *Investigación en la escuela*, n° 53, 2004. Disponible en <http://teatrointrepido.googlepages.com/ELPARADIGMADELAComplejidad.pdf>.
- Colectivo de autores, *Situación educativa de América Latina y el Caribe: Garantizando la educación de calidad para todos*, PRELAC – UNESCO, 2007. Disponible en http://www.oei.es/pdf2/situacion_educativa_AL_2007.pdf.
- Cussiánovich, Alejandro, *Ensayo sobre ciudadanos y ciudadanas en los escenarios futuros de la Educación*. Recuperado en febrero 2010. Disponible en http://www.ifejants.org/new/docs/articulos/ensayos_sobre_ciudadanos_y.pdf
- Le Moigne Jean Louis, *Complejidad y ciudadanía, ciencia y sociedad*. Disponible en <http://sb.site-builder.ws/files/users/9/535D646FB54C2048E040A8C0AC002D4E/Complejidad-ciudadania-ciencia-y-sociedad.pdf>
- Monclus Estella, Antonio, “La violencia escolar: perspectivas desde naciones unidas”, *Revista Iberoamericana de educación*, no. 38, 2005, p. 13-32. Disponible en <http://www.rieoei.org/rie38a01.pdf>.
- Morin, Edgar, Ciurana, Emilio Roger, y Motta, Raúl Domingo D., *Educación en la Era Planetaria*, México, Editorial SEC-Sonora, 2002.
- Morin, Edgar, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Hermosillo, Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, 2004.
- Morin, Edgar, *Sociología*, Madrid, Tecnos, 1995. Fragmento “El empeño multidimensional”, p. 192.

MODELO EDUCATIVO Y CURRÍCULO: ¿UNA DIDÁCTICA INNOVADORA?

LUIS MARIANO MALTA DÍAZ
Managua, Nicaragua

*“Ya no basta con denunciar, hace falta enunciar.
No basta con recordar la urgencia,
Hay que comenzar a definir las vías que conducen a la Vía.
¿Hay razones para la esperanza?”
Edgar Morín: “Elogio de la Metamorfosis, 2010.”*

MODELO EDUCATIVO Y CURRÍCULO: ¿UNA DIDÁCTICA INNOVADORA?

Siempre hay momentos para iniciar, reiniciar, recrear y actuar, por ello y después de un intenso proceso de desaprender, aprender y re aprender en la interacción dialógica con las nuevas y viejas ideas construidas en mi búsqueda de algo nuevo, la savia educativa-humana del profesor Morin, la sabiduría y la experiencia del equipo docente del “Diplomado Transformación Educativa: Una Formación a los Saberes Globales y Fundamentales de la Docencia,” los largos diálogos y producciones de cada uno de los navegantes compañeros de camino en este aprendizaje, comparto a continuación reflexiones con pretensiones de ensayo, como forma de culminación de esta experiencia académica, pero esencialmente humana y de rutas nuevas en mi aprender permanentemente.

Estas reflexiones racionales y sensibilidades fecundadas desde la intimidad, interioridad del ser, quieren contribuir a la pertinencia e implementación del Nuevo Modelo Educativo de la Universidad Nacional de Ingeniería (UNI) de Nicaragua a través de la refundación teórico-práctico de un currículo pertinente, transformador de la persona y su entorno, desde una perspectiva compleja, inter, multi y transdisciplinar, que facilite aprendizajes significativos y pertinentes en los estudiantes.

Tomando en cuenta el currículo preestablecido, parcelado, lineal y poco pertinente para el incipiente desarrollo socioeconómico y científico-técnico de la sociedad nicaragüense; ¿El currículo existente en la UNI contribuye a la implementación plena del Nuevo Modelo Educativo y al desarrollo del pensamiento complejo en los estudiantes, que les permita un abordaje multidimensional a la compleja problemática científico – tecnológico desde aprendizajes relevantes; contextualizados?

No pretendo dar respuestas a la interrogante antes planteada, sólo iniciar un proceso reflexivo de las simplicidades y ligerezas con que se asume el acto educativo, específicamente lo curricular, abriendo mis sensibilidades, dando cabida al descubrimiento de los pequeños, marginales e imperceptibles signos de los tiempos que alimenten la esperanza. ¿Es entonces, la ausencia de situar al ser como centro alrededor del cual acontecen los procesos de aprendizaje, el factor provocador de reflexiones críticas a los sismas educativos en el contexto globalizador de hoy? Sabemos que la constitución ontológica de la persona es multidimensional; unidad en su diversidad y precisamente por ello, su desarrollo racional, emocional, psicológico, material, social, cultural, antropológico, ecológico; anchura humana, es compleja de construirse, transformarse y trascender al entorno para incidir en él.

I. SITUANDO APRENDIZAJES

La humanidad y particularmente la construcción del conocimiento está ante una crisis ontológica; la ética con que se asumen los asuntos del saber y su diseminación, la comprensión eco-antropológica-sociológica-espiritual en los aprendizajes del individuo y que las instituciones educativas ha orientado desde la dispersión de saberes y la disyunción entre la cultura humanística y la cultura científica (Morin, CNRS, 2009), plantea retos inmensurables para el sistema educativo.

Es así que se hace urgente situar en un plano privilegiado de la formación, la construcción de un pensamiento complejo de la persona en su proceso de desarrollo humano durante el aprendizaje en toda su vida, que le permita comprender la complejidad de la naturaleza humana y contribuya a la transformación armónica de todo aquello que hemos desunido con nuestra actuación irracional y carente de sensibilidad.

Es a estos retos educativos y de desarrollo humano planteados por la sociedad del conocimiento, que la UNI de Nicaragua, ha apostado con la construcción de su nuevo Modelo

Educativo Institucional (MEI); una aventura innovadora en su concepción paradigmática, enfoque psico-pedagógico-curricular y eco-organizacional de sus actores como comunidad universitaria que aprende constantemente en su caminar.

La perspectiva educativa que la UNI se ha construido con el MEI y respondiendo de esta manera a los desafíos del mundo de hoy, tiene como tarea fundamental hacerse concreción, experiencia humana y científica a través de un currículo innovador y pertinente para cada uno de sus actores y consecuentemente irrumpir desde su saber científico y tecnológico en la realidad del País, en función de incidir en su transformación.

En este sentido, es necesario recordar aquel pasaje de las sagradas escrituras y hacerlo praxis: “no echar vino nuevo en odres viejos.”¹ Un currículo no es posible sin referentes (MEI) globales y concretos que indiquen la ruta incierta pero con signos certeros incitadores de la creación e innovación, el MEI no puede hacerse sentir en las conciencias, espiritualidades y raciocinios de los actores educativos, especialmente los estudiantes, sino cuenta con el auxilio de la vivencia cultural de la comunidad universitaria-nacional-regional expresada en el currículo; lo particular se orienta de lo global y éste se constituye a partir de las particularidades, del ejercicio cotidiano de aprender, desaprender y reaprender (Morin, 1998).

II. HACIA UN CURRÍCULO COMPLEJO

2. ¿Currículo para aprender hacer cosas ò currículo para el ser que hace cosas?

Las universidades deben transitar de Modelos educativos y currículos centrados, en el mejor de los casos, en el saber enciclopédico y facilismo de hacer cosas, a la comprensión de saberes globales y específicos a la vez; donde el conocimiento no es convertido en ceguera, en que la ética invada el actuar cotidiano y científico de los y las constructores (as) de conocimientos, cuando el aprehender lo pertinente enaltezca la condición humana en función de la identidad terrenal-planetaria, cuando la comprensión se abra paso en la incertidumbre a partir de las pequeñas certezas² que deviene de la hondura del ser humano liberado, emancipado y seducido por la ciencia, el saber.³

¹ Las transformaciones deben ser integrales, las transformaciones e innovaciones curriculares sino devienen de Nuevos Modelos Educativos transformadores del pensamiento y la praxis, suelen quedar en buenas intenciones, pero estériles en el proceso de comprensión del aprehender el conocimiento. La biblia, evangelio de san Mateo, capítulo 9, versículo 17.

² Morin, Edgar. (2000). Los siete Saberes Necesarios a la Educación del Futuro, París, Seuil.

³ Freire, Paulo. (1999). Pedagogía de la Esperanza. Cuarta Edición, Siglo XXI editores, Madrid, España: pp. 77-81.

Este proceso de transformación será menos traumático y adquirirá placeres racionales y emocionales en la medida que pueda refundarse a partir de tres ejes estratégicos:

- a. Otra concepción y organización universitaria, educativa. Las instituciones de educación superior deben orientar estratégicamente la gestión del conocimiento de sus talentos humanos, de la racionalidad, subjetividades, utilización de los recursos económicos e inversiones -ya sea vía presupuestos estatales o de autofinanciamiento- los procedimientos administrativos, la superación de la estructura académica lineal y determinista asfixiante de las facultades, departamentos docentes, laboratorios y servicios⁴ prestados a la sociedad.

El nuevo MEI, urge de una organización universitaria que armonice dialógicamente⁵ los talentos y subjetividades, diferencias y coincidencias, los detalles pequeños y globales de la cultura organizacional, espacios individuales y colectivos de construcción del conocimiento, unidades académicas interdisciplinares y transdisciplinares; comunidad universitaria que aprende en constante diálogo en el proceso de comprensión, construcción, diseminación y operacionalización de los saberes para provocar transformaciones del contexto.

- b. El diseño y práctica curricular ha de experimentar transformaciones sin dejar de albergar en su seno los aprendizajes válidos que el devenir histórico-académico-contextual ha edificado en los procesos educativos de las culturas de los pueblos y las instituciones educativas formales y no formales.

El conocimiento, los aprendizajes, el pensamiento construido de forma lineal, preestablecida y determinista que ha negado la constitución compleja de la naturaleza, de las personas; los estudiantes, ha de orientar sus estrategias hacia el reconocimiento de los procesos recursivos⁶ necesarios para la construcción de un pensamiento complejo, haciendo posible una mirada complejizada a realidades diversas y complementarias a la vez; una constitución totalizante del sistema de aprendizaje.

- c. El currículo es por excelencia la “hoya” en que se “cocinan” los saberes aprehendidos por la comunidad universitaria, haciendo significativos los aprendizajes⁷ en el proceso de construcción, diseminación y utilización del conocimiento.

⁴ Comunicación de la Comisión en el Parlamento y el Consejo Europeo. (2006): Lograr el Proyecto de Modernización para las Universidades: Formación, Investigación e Innovación. En Meunier, Laure. (2009). La Reforma Universitaria, Un fenómeno Mundial-Balance. Diplomado Transformación Educativa: Una Formación a los Saberes Globales y Fundamentales de la Docencia. Curso II, Módulo I.

⁵ Morin, Edgar. (1998). El método 5. La humanidad de la humanidad. Editorial Cátedra. Madrid España, p133.

⁶ Morin, Edgar. (1977). El método, 1. La Naturaleza de la Naturaleza, Ediciones Seuil. Francia, París.

⁷ Entendido desde el enfoque sistémico planteado por Morin, donde el estudiante y el docente no son los únicos actores; estudiantes como protagonistas, docentes como facilitadores y organizadores de lo que se aprende, los agentes administrativos como garantes de las condiciones en que se aprende, los actores empresariales-sociales-comunitaria desde donde se recoge la sabia para complejizar los aprendizajes a partir de los problemas reales de la actuación de las personas. Morin, Edgar. (1983). El Método II: La vida de la vida. Cátedra. Madrid, España.

Estos espacios de diálogo acontecidos durante el devenir formativo de los estudiantes y los que le acompañan en todo el proceso, se revelan con mayor relevancia si son desarrollados utilizando la investigación como dispositivo activador de la estructura compleja del cerebro y actuando retroactivamente⁸ con la praxis del oficio de estudiante; seres humanos con sensibilidad a la experiencia en su cohabitación planetaria.

2. Naturaleza compleja del pensamiento y la investigación como dispositivo cognitivo de su desarrollo

En el intento de provocar abordajes complejos a realidades complejas de nuestra naturaleza humana y el contexto en que se desenvuelve, es necesario incursionar en la constitución del pensamiento, específicamente de la inteligencia de la persona, de los estudiantes.

Según Sternberg (1985) en las investigaciones de Javier Burón sobre metacognición y su importancia estratégica para la aprehensión de saberes (2002), el individuo por naturaleza posee metacomponentes autorreguladores ubicados en la parte central del cerebro, responsables del comportamiento inteligente de las personas, de los estudiantes, cuya aportación a los aprendizajes se establece desde los siguientes dispositivos cognitivos:

- a. Potencialidad para identificar la naturaleza de problemas a resolver en determinada circunstancia.
- b. Complejidad para la construcción de imágenes mentales orientadora de estrategias de solución a problemas.
- c. Sentido focalizador de la atención, lógicas, curiosidades, discriminaciones y otras operaciones mentales.
- d. Sensibilidad para la observación de procesos en la solución de problemas.

En este sentido, toda comprensión en el desarrollo integral de la persona está llamada a incluir como estrategia pedagógica-didáctica el método de investigación compleja como co-constructor de pensamiento complejo en los estudiantes que les habilite para resolver las problemáticas que demanda el mundo de hoy.

Es así, que la investigación se convierte en el dispositivo activador de la inteligencia de los estudiantes en el proceso de aprehensión de saberes. La comunidad universitaria entra en

⁸ Tomado de Morin, Edgar. (1977). *“El método, Tomo 1. la naturaleza de la naturaleza”*. Págs. 215, 295. París, Seuil.

contacto con la realidad de la profesión, con los problemas que le permiten ligar teoría y práctica, epistemología y praxis durante la construcción del conocimiento.

Por constitución natural, el ser humano posee una atracción-seducción por la curiosidad, lo desconocido, la creatividad. Las formalidades curriculares, sus disyunciones, linealidades y predeterminismos han limitado, y por qué no, provocado al muerte a la inteligencia de los estudiantes desde su nacimiento; *¡esto no es así, está mal hecho, por qué no entiendes, debes hacerlo así, no entendiste las orientaciones, no lo hiciste como se te indicó!*, en fin, los niños, los estudiantes, concluyen dibujando “una flor roja con el tallo verde”⁹ a como siempre ha indicado el profesor (a), de cómo los estudiantes deben hacer un dibujo, encontrar la solución de una integral, cómo resolver problemas, qué y cómo deben aprender.

La investigación compleja abre la oportunidad para potencializar las capacidades de innovación y descubrimiento de los estudiantes a través de:

- a. Satisfacer la curiosidad de resolver un problema.
- b. Enfrentar la incertidumbre de lo desconocido.
- c. El diálogo entre los saberes que ya posee con los descubrimientos obtenidos durante el proceso de indagación.
- d. La comprensión de lo que aprende por medio de contrastar las diferencias y las similitudes, las partes y el todo de lo que descubre, la unidad en la dispersión y viceversa.
- e. La sensibilidad de la observación que le permite ser consciente de la ilusión y el error del proceso investigativo como búsqueda de la verdad.
- f. La reflexión constante del proceso investigativo y a través del cual construye sus propios saberes.
- g. La posibilidad de construir competencias profesionales desde el ser y para incidir en la transformación del planeta tierra que grita ser intervenido, fecundado con el amor de sus habitantes.

Desde esta perspectiva, es pertinente hacerse la siguiente interrogante: ¿La investigación puede ejercer el rol de integradora de saberes en el currículo? A lo mejor, no es lo único que puede integrar y establecer continuum en la currícula, pero sí constituye una arista cuyo seno guarda la posibilidad objetiva de complejizar los aprendizajes en los estudiantes y dar sentido ontológico, eco-organizativo de al aprehensión y construcción de conocimientos;

⁹ Buckley, H. (s/f). “*Vamos a Hacer un Dibujo.*”

convergentes en el ser para resolver problemas complejos en la construcción de competencias integrales e integradoras, que transformen los problemas en soluciones, dándose la oportunidad de hacer ciencia aprendiendo y aprendiendo a hacer ciencia.

III. LA INVESTIGACIÓN INTEGRADORA Y CONTINUUM DE SABERES EN EL CURRÍCULO

La investigación actúa en el currículo desde grandes ejes temáticos de donde devienen las competencias a desarrollar, módulos de aprendizajes integrados y secuencias didácticas a partir de una didáctica innovadora. A continuación, se describen algunos aspectos de estos componentes macro y micro curriculares respectivamente:

1. Organización de saberes en ejes temáticos integradores de aprendizaje

Nuestras organizaciones curriculares institucionales y de País, no han tenido reformas significativas que hayan implicado transformaciones profundas, conjunciones entre lo humano y lo científico, las emociones y la razón, la realidad con sus problemas y el discurso teórico; han coexistido irreconciliables en los procesos de formación y aprendizaje de los estudiantes.

Ya ha sido demostrado a través de investigaciones psicológicas, sociológicas y pedagógicas entre otras, que los aprendizajes son significativos desde los proceso de construcción cultural, activo, cooperativo, interactivo y personal, acontece en situaciones reales-problemas (contexto) de la realidad social;¹⁰ un fenómeno sociológico y psicológico, ontológico y eco-organizativo a la vez.

Estas exigencias de aprendizajes relevantes y comprensivos del oficio del estudiante durante el proceso de formación, orientan a reflexionar sobre tres aspectos elementales al momento de decidir qué y cómo se aprende en el desarrollo del currículo:

- a. La organización de saberes en ejes temáticos integradores inter, multi y transdisciplinares, de acuerdo a los niveles educativos en cuestión.
- b. ¿A partir de qué organizarlos?, desde los problemas¹¹ complejos de la profesión en el

¹⁰ Ausubel, David en Calero, p. Mavilo. (1998). *Teorías y Aplicaciones Básicas de Constructivismo Pedagógico.* Ed. San Marcos. Lima, Perú.

¹¹ Su naturaleza no es disciplinar, son sistemas complejos contruidos desde las complejidades de la realidad; interdisciplinariedad, multi y transdisciplinariedad. Ver Aguerrondo, Inés. (2009). "Conocimiento complejo y competencias educativas." UNESCO, oficina internacional de educación. Ginebra, Suiza.

campo científico y tecnológico de las empresas, instituciones gubernamentales y no gubernamentales, institutos religiosos, comunidades, entre otros.

- c. Y ¿para qué serán útiles?, si lo que se aprende no está “enraizado”, orientado y reflexionado desde un para qué, los saberes serán estériles, sin transferibilidad. Por tanto, los aprendizajes deben ser pertinentes y con sentido de pertenencia a una sociedad con grandes y pequeños problemas a resolver, permitiéndoles propiciar condiciones de desarrollo sostenible y en armonía con el planeta tierra.

Los grandes ejes temáticos surgidos desde el contexto empresarial-social, pueden organizarse integradora y didácticamente en competencias, módulos y secuencias didácticas como tejidos curriculares en el tiempo y espacio educativo de la institución.

2. Las competencias desde el enfoque complejo

Al margen de distintas interpretaciones que la cultura sobre competencias ha construido en la historia antigua, media y reciente; desde las concepciones más utilitarias hasta las que la ubican como expresión de la condición humana en su desempeño cotidiano, cabe intentar comprensiones más integradoras de competencia.

Éste término ha sido refundado y recreado con la oportuna reflexión y producción visionaria del Maestro Morin (1998) sobre la complejidad como cosmovisión, paradigma y método; manera de entender la existencia humana-planetaria, como guía y modelo a seguir por el individuo, las instituciones y estados nacionales-globales, como metódica respetuosa de la naturaleza en sus distintas expresiones en la búsqueda de la verdad.

Es así que la concepción de complejidad propuesta por Morin; como “tejido (complexus: tejido en conjunto) de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico.” (1998, p. 32), dan nueva identidad al concepto de competencia utilizado hasta ahora como atributos para el ejercicio de un oficio, como adiestramiento, entrenamiento.

Desde esta perspectiva, la competencia puede entenderse como proceso complejo que las personas movilizan en la resolución de problemas, realizando actividades transformadoras del medio, el contexto, haciéndose praxis¹² e integrando saberes a la vez; saber ser, saber a conocer, saber hacer y saber convivir, partiendo y tomando en cuenta el contexto, las necesi-

¹² Con la adaptación que hace Morin de Marx: ..., la praxis se relaciona, para Edgar Morin, no sólo con el conjunto de las actividades que se sitúan en un contexto determinado con una finalidad organizacional, sino también las interacciones entre acciones o actividades guiadas por estrategias cognitivas, y las condiciones retroactivas del medio. (E. Morin (1977): *El Método*, Tomo 1. *La Naturaleza de la Naturaleza*, p. 157).

dades de las personas, la incertidumbre inherente en la actuación del mundo de hoy, autonomía del pensamiento, conciencia crítica, creatividad y espíritu de reto, en función del bienestar de la humanidad.¹³

La competencia a partir de esta comprensión, constituye algunas distinciones identitarias:

- ♦ Parte del contexto-problemas que por naturaleza son complejos, cuyos actores esenciales son los seres vivos en interacción y retroacción, especialmente el ser humano.
- ♦ Se construye desde un proceso de integración de saberes, una de sus principales funciones es integrar saberes dispersos en las currículas oficiales de nuestras universidades y sistemas educativos.
- ♦ Orienta a ejecución de desempeño (ser en acción profesional). Se centra con mucha responsabilidad a formar a la persona para saber reflexionar sobre su propio ser pleno y fecundo en primer lugar, dotándoles de condiciones cognitivas para discernir sobre los saberes pertinente a aprehender para ejercer una profesión, facilitando en el estudiante la posibilidad de experimentar e incidir en la transformación de la realidad desde los saberes; saber hacer, y finalmente, comprenderse y situarse como habitante planetario, co-responsable del sostenimiento y armonía de la especie humana con la naturaleza, como habitante del planeta tierra; saber convivir.
- ♦ La competencia también desarrolla altos grados de responsabilidad ética del individuo en su diversidad de desempeños, tanto personales, familiares, laborales, comunitarios, como sociales y corporativos.

3. Módulos de Aprendizaje Integrados a partir de Problemas de Investigación (MAIPI)

Ya antes se han mencionado de forma tangencial los MAIPI. Ahora, con la finalidad de introducir pistas a la forma organizativa de un currículo complejo, se plantea a continuación la génesis de lo que podría ser una estructura curricular que propicie espacios para la creatividad del ser en su oficio de estudiante.

Para fines de facilitar la integración de saberes sugeridos por las competencias, el currículo de la UNI se organiza a en Módulos de Aprendizaje Integrados a partir Problemas de Investigación (MAIPI), concibiéndose como la confluencia disciplinar, diálogo interdisciplinar, actuación multidisciplinar y ejercicio transdisciplinar en búsqueda de totalidades para la

¹³ Tobón, Sergio. (2006). "Formación Basada en Competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica." Segunda edición. Digiprint Editores E.U. Bogotá, Colombia.

construcción del conocimiento y pertinencia de los aprendizajes, en función de la formación de competencias profesionales y humanísticas de los estudiantes, cuyo eje de integración y continuum son los problemas de investigación, en los que gravitan los distintos saberes científicos, tecnológicos y humanos requeridos para la formación integral del estudiantado.

Los MAIPI como unidad organizativa primaria y compleja de la Universidad, urge de las siguientes transformaciones organizativas entre otras:

- a. ¿Son urgentes espacios organizativos colegiados, espacios comunitarios de decisión? Tomando en cuenta las tendencias de la sociedad global en red,¹⁴ las universidades han de transitar a gobiernos colegiados, comunitarios facilitadores de las transformaciones estructurales que requiere la formación de pensamiento complejo en los estudiantes; muchas innovaciones que hemos implementado en la UNI están siendo obstaculizadas por la rigidez lineal en que se organiza (Rectorías, Vice Rectorías, Facultades y Departamentos docentes). Por tanto, y a partir de experiencias ya iniciadas en esta universidad, las conducciones académicas y políticas de las instituciones deben de caracterizarse por funcionamientos comunitarios, horizontal y vertical; circularidad dialógica.
- b. De una visión paradigmática parcelada en disciplinas, lineal y con poca movilidad circular, urge una organización desde programas académicos inter, multi y transdisciplinarios en correspondencia a cada nivel de formación (tecnólogo profesional, grado profesional, postgrado-postdoctoral) y construidos en diálogo con las problemáticas del mundo empresarial y socio-cultural.
- c. Identificación investigativa de áreas, líneas y proyectos de investigación cuyo núcleo sean problemas reales del entorno; gérmenes, cimientos de pensamiento complejo en los estudiantes y puedan desarrollar competencias transformadoras de los contextos particulares y globales, diversos y homogéneos a la vez.
- d. La investigación como integración de los procesos universitarios (docencia, aprendizajes, investigación, extensión y gestión) y del continuum de los distintos niveles de formación que la institución ofrece a la sociedad (tecnólogo profesional, grado profesional, postgrado-postdoctorado).
- e. Creación de espacios comunes de docentes y estudiantes facilitadores de redes interdisciplinarias de investigadores; desarrollando aprendizajes en el descubrimiento, construcción y diseminación del conocimientos.

¹⁴ Castells, Manuel. (2005). "La era de la información: economía, sociedad y cultura Vol. I: la Sociedad en Red." Tercer Edición. Alianza Editorial. Madrid, España.

- f. Prevención de los recursos y medios necesarios para el desarrollo pleno de una dinámica compleja en los aprendizajes; institución que aprende e incide a la vez con sus saberes en la solución de problemas.
- g. Propiciar instrumentación normativa para el funcionamiento de los aprendizajes desde los MAIPI y acreditación-titulación.

4. Didáctica innovadora

Para hacer realidad aprendizajes desde la complejidad y desde la perspectiva de una pedagogía dialógica cuya estrategia fundamental es el aprendizaje basado en Investigación a partir de Problemas reales de Ingeniería y Arquitectura, fundamentada en el enfoque socio constructivista, complejo y por competencias, se hace imprescindible la didáctica como la expresión concreta de la pedagogía en el proceso formativo; es la ciencia del aprendizaje actuando a través de los sistemas, métodos y estrategias.

En los procesos de construcción del conocimiento, la didáctica aporta como ciencia compleja de los aprendizajes: al saber ser, al saber, al saber hacer y al saber a convivir¹⁵, así como trata y explica la teoría de los aprendizajes, proponiendo relaciones e interacciones de los actores de la fenomenología educativa. Además la didáctica participa en la integración de contenidos disciplinares e intencionalidades educativas, contribuyendo a la constitución de totalidades en la construcción de las competencias humanas y profesionales del individuo. En este sentido, la didáctica es por excelencia previsor¹⁶, organizadora¹⁷ y reguladora¹⁸ de los aprendizajes.

Su finalidad es desarrollar en la realidad educativa las orientaciones teóricas de la pedagogía y el cumplimiento de las metas educativas de la institución desde su aporte teórico, práctico y tecnológico, así como la realización plena de los aprendizajes, por tanto, ejerce una influencia relevante en el estudiante para transformarse a sí mismo y transformar su entorno.

También en los procesos formativos acontece la innovación, convirtiéndose en cotidianidad para permear la rutina, el determinismo en implementación del currículo, la repetición de contenidos y la utilización reiterada de experiencias descontextualizadas y ajenas a nuestros contextos educativos. Se trata de añadir nuevos conocimientos y experiencias a los ya

¹⁵ UNESCO. (1996). La Educación encierra un tesoro. (Informe Delors). Ediciones UNESCO-Santillana, Madrid, España.

¹⁶ Previsor, como la posibilidad de construir procesualmente las metas educativas propuestas, visualizar situaciones de aprendizajes creadoras de condiciones pedagógicas y didácticas.

¹⁷ Referido a la manera en que se organizan armónicamente los contenidos de aprendizaje en función de finalidades formativas.

¹⁸ Efecto de valorar los aprendizajes de forma colectiva y en proceso, donde participa la comunidad universitaria y el entorno. Desarrollo de una dinámica de autorregulación, co-regulación y multiregulación.

existentes en sistemas, experiencias, etc. a través de procesos creativos del actuar de la comunidad universitaria. Pero no sólo se añaden nuevos saberes, sino que éstos contribuyen a la mejora de las experiencias didácticas, objetos educativos y métodos utilizados para un mejor desempeño.

Por tanto, Didáctica innovadora es la ciencia que hace posible aprendizajes significativos y pertinentes en la formación integral de profesionales en Ingenierías y Arquitectura, dando espacio privilegiado al hecho educativo como provocador de la creatividad en la comunidad universitaria para introducir nuevos conocimientos, experiencias y métodos en función de mejorar los procesos de aprendizaje, así como promueve las interacciones dialógicas entre los actores educativos, la coherencia y armonía entre las finalidades formativas institucionales y los saberes teórico-prácticos de los contenidos curriculares en la formación de competencias. A continuación, algunas características de didáctica innovadora:

- ♦ *Es flexible y dinámica*, considera el aprendizaje como centro de los procesos formativos.
- ♦ *Problematiza el aprendizaje* a partir de contextualizar los contenidos curriculares desde la problemáticas de ingeniería y arquitectura del País y la región, esto permite aprender desde la solución de problemas para construir competencias profesionales pertinentes para resolver problemas científicos y tecnológicos.
- ♦ *Plantea estrategias y técnicas diversas e innovadoras* para integrar contenidos disciplinares en el currículo que permitan una visión interdisciplinar de los aprendizajes y resolver las problemáticas tecnológicas complejas que demandan de los graduados un abordaje del ejercicio profesional interdisciplinar, multidisciplinar y transdisciplinar.
- ♦ *Procura la interacción colaborativa y solidaria* entre los miembros de la comunidad universitaria participantes en la construcción del conocimiento desde los aprendizajes (agentes administrativos-profesorado-estudiantes), desarrollando contenidos cognoscitivo, procedimental, actitudinal, estratégicos¹⁹ y emocionales²⁰ a través del tratamiento de los tejidos del saber científico y empírico, los medios y recursos, las estrategias y la retroacción²¹.
- ♦ *Se basa en la innovación de estrategias* promotoras de aprendizajes en contextos diver-

¹⁹ Cuando se hace referencia a contenidos del saber relacionados con el desarrollo de competencias estratégicas en los estudiantes, son todas aquellas técnicas, hábitos, costumbres y agilidades mentales que construidas socialmente permiten mayor éxito en la orientación y resolución de problemas laborales y e la vida cotidiana. Tomado de Malta, D, Luis Mariano. (2003). "A propósito de los contenidos". Ensayo. Pág. 7, Managua, Nicaragua.

²⁰ *Idem*.

²¹ Referido a circuito, proceso cíclico, retroalimentación, fee back, etc., propio para orientar la profundidad, significatividad, eficacia y eficiencia del comportamiento de un sistema, en nuestro caso, el sistema educativo. Se trata de otra manera de la evaluación desde una pedagogía dialógica, aprendizajes constructivistas, enfoque curricular por competencias y desde el enfoque complejo. Tomado de Morin, Edgar. (1997). "El método 1 La naturaleza de la Naturaleza" Editorial Cátedra. Madrid, España. Págs. 215 y 295.

sos y correspondientes a las finalidades educativas del MEI y los problemas científicos y tecnológicos del País.

- ❖ *Es crítica en su concepción* teórica, de método y tecnológico, su finalidad educativa, organización y la capacidad de hacer comprensivo los contenidos curriculares y los procesos retroactivos necesarios para el desarrollo del pensamiento complejo, así como permiten construir una formación integral y crítica de lo que se aprende, en su función del desarrollo socioeconómico sustentable de la nación.
- ❖ *Tiene un carácter heurístico*, donde la investigación es el eje promotor de integración de contenidos y continuum desde tres dimensiones de actuación en el currículo: a) como estrategia psico-pedagógico-didáctico de los aprendizajes a través de la resolución de problemas, b) la construcción de nuevos conocimientos del quehacer educativo-tecnológico y c) ejerce el rol de integración de los procesos universitarios²² y continuum de los niveles y modalidades de formación respectivamente.
- ❖ *Centrada en el desarrollo de competencias*; humanas, científicas y tecnológicas de los estudiantes.

5. Componentes de la didáctica innovadora²³

A diferencia de los componentes didácticos tradicionales²⁴, éstos a continuación, se recrean y amplían en función de dar cuenta de la complejidad constitutiva del acto de aprender:

a. Actores en el aprendizaje: Los actores del aprendizaje desde una didáctica innovadora son básicamente cuatro, los que mantienen una relación de diálogo constante y trabajo interdependiente, cada uno aporta sustancialmente desde su naturaleza, lo que sabe hacer y a la vez se complementa con el resto de participantes en el proceso de aprendizaje:

- ❖ *Estudiantes:* protagonistas y autorreguladores de sus aprendizajes.
- ❖ *Docentes:* organizadores y tutores de los aprendizajes en los estudiantes.
- ❖ *Agentes administrativos:* son los principales colaboradores de aprendizaje y garantes de los medios tecnológicos-didácticos, entre otros.
- ❖ *La empresa-sociedad:* son todas aquellos espacios - situaciones de las que se aprende.

²² Investigación, Docencia, Gestión y Extensión universitaria. UNI. (2008). "Modelo Educativo Institucional (MEI)." Eikōn de Nicaragua. Managua, Nicaragua, Centroamérica.

²³ Adaptado de González, Velasco, Juan Miguel. (2008). "Reflexiones sobre la Concepción del Diseño y Desarrollo Curricular en un Mundo Contemporáneo y Complejo". Instituto Internacional de Integración, Convenio Andrés Bello, México.

²⁴ Objetivos, contenidos, actividades de enseñanza, recursos y evaluación.

de, problemas reales educativos y tecnológicos a los que la Universidad contribuye a su solución y a la vez se convierte en el principal componente de aprendizajes relevantes desde la relación teoría-práctica.

b. Contenidos curriculares: Concebidos como el conjunto de conocimientos vinculantes e integrados para ser objetos de aprendizaje, aprehendidos principalmente por los estudiantes, pero también por los otros actores educativos. Estos contenidos estarán organizados desde lógicas disciplinares, interdisciplinares, multidisciplinarias y transdisciplinares, de acuerdo a los niveles y modalidades educativas correspondientes, es decir, un estudiante formado desde esta lógica didáctica, estará en capacidad de manejar conceptos bajo los distintos enfoques disciplinares. Desde la lógica integralidad del aprendizaje, los contenidos a desarrollar son:

- ♦ Procedimentales: los énfasis del aprendizaje planteados en la didáctica innovadora no está en los contenidos conceptuales, datos científicamente válidos, estos cada vez son menos durable, más perecederos. La nueva didáctica apuesta a poner en primer lugar el saber hacer las cosas durante el proceso de aprender; desaprender aquellos saberes no necesarios y reaprender a hacer conocimiento pertinentes como condición de la formación para toda la vida, se trata de la apropiación de destrezas para poder aprender siempre.
- ♦ Conceptuales: Son datos y conocimientos, hipótesis, leyes, juicios que han sido creados y aplicados a través de la rigurosidad del método científico, experiencias factuales como expresión del conocimiento empírico, que debido a la creciente velocidad en que se desarrolla el saber, se transforman y modifica constantemente. Por tanto, su comprensión debe tomar en cuenta su relatividad en cuanto tiempo y el error contenido en el proceso de comprobación; no hay verdades absolutas, sino aproximaciones o certezas relativas.
- ♦ Actitudinales: todo lo que se aprende tienen razón de ser y sentido si su comprensión y aplicación se hace desde los valores y éstos expresados en actitudes de solidaridad, cívicas, éticas profesional y personal, de respeto con la naturaleza, el cosmos-ecosistema, etc. Las actitudes devenidas de los valores, no son enseñables desde el discurso, sino desde la práctica, testimonio y el ejemplo durante el proceso de educativo y sean vida en el ejercicio profesional y personal de los estudiantes. Por tanto, todos los actores del he-

cho educativo deben introducir en cada actividad de aprendizaje elementos que permitan asumir valores y expresarlos en actitudes proactivas en los estudiantes.

- ❖ Estratégicos: referidos al desarrollo de competencias estratégicas en los estudiantes, son todas aquellas técnicas, hábitos, costumbres y agilidades mentales que construidas socialmente permiten mayor efectividad en la orientación y resolución de problemas laborales y de la vida cotidiana. El mundo de hoy no sólo exige saberes en el proceso de construcción del conocimiento, sino la manera de cómo utilizarlos; más que acumular saberes, se trata de la posibilidad de movilizarlos y hacer uso pertinente de ellos; potencializar la creatividad, innovación, preguntándose el por qué y el para qué, con visión y sabiendo hacer las cosas estratégicamente.²⁵
- ❖ Emocionales: Pueden plantearse como aquellos sentimientos inherentes a la naturaleza humana (ansiedad, afectividad, personalidad, miedo, serenidad, hostilidad, etc.) y que en todo momento afloran; ya sea para fortalecer nuestro quehacer laboral y sociocultural o como dispositivos subjetivos negativos que obstaculizan el actuar del individuo en su desarrollo integral, especialmente en el trabajo.²⁶

- c. *Finalidades de aprendizaje*: Desde el enfoque curricular por competencias, no es pertinente hablar de objetivos, la movilidad de los actores en el aprendizaje son difíciles de captar por la fotografía de los objetivos, la competencia orienta a una integración de los contenidos a desarrollar, desde esta perspectiva los objetivos ya no dan cuenta cabal de esa integración y dinámica, por tanto, las matrices curriculares y Módulos de Aprendizaje Integrados a partir de Problemas de Investigación (MAIPI) trabajan con metas de aprendizaje, éstas estarán determinadas por el desarrollo de cada competencia en cuestión. Para la determinación de la meta de aprendizaje es importante partir de las preguntas ¿para qué? y ¿por qué? Dando respuestas pertinentes a estas interrogantes, se crean condiciones para que la didáctica no se reduzca únicamente a una función pedagógica, para aprehensión de saberes de la profesión de ingeniería y arquitectura, sino también con orientación científica, investigativa. Es importante cuidar los énfasis de aprendizaje o científicidad respectivamente, dependiendo de los niveles formativos; aprendizaje de la profesión (técnico superior y profesional), científico (postgrado-postdoctorado).
- d. *Complejidad educativa*: La complejidad educativa tiene como función la formación de un pensamiento complejo, es decir, una constitución cerebral multifacética, heterogénea,

²⁵ Tomado de Malta, D, Luis Mariano. (2003). "A propósito de los contenidos". Ensayo. Pág. 7, Managua, Nicaragua.

²⁶ Idem.

abierta a lo impredecible, flexible y dialogante. Esto permitirá al estudiante y profesional posteriormente, enfrentar con mayor pertinencia situaciones complejas de la profesión y de la vida cotidiana. Esta complejidad se expresa en los aprendizajes de la siguiente manera:

- ❖ Aprender desde problemas de investigación, esto significa curiosidad, imaginación, creatividad, practicar lo ético, conocer y aplicar la rigurosidad del método científico, trabajar en equipo desde enfoques inter, multi y transdisciplinares, flexibilidad, diálogo y compromiso en la contribución a la resolución de necesidades socioeconómicas.
- ❖ Aprender desde una perspectiva sistémica, donde todos los actores del sistema de aprendizaje tienen algo que aprender y enseñar; aportan desde su naturaleza e identidad al todo, a una finalidad que funciona con la participación de cada uno de ellos.
- ❖ Aprender retroactivamente o en bucle²⁷, es la actuación cíclica del aprendizaje, las técnicas y actividades didácticas aportan su mayor potencialidad cuando se vuelve a lo realizado, valorando aciertos y desaciertos para rectificar con nuevas aplicaciones y mejorar hasta alcanzar las finalidades deseadas.
- ❖ Aprendizaje a través del diálogo que se establece en una relación horizontal entre los actores educativos, especialmente entre docentes-tutores y estudiantes. El trabajo de equipos inter, multi y transdisciplinar requiere capacidad de diálogo entre los participantes, de modo que puedan alcanzarse las metas que conjuntamente se han trazado.

e. Incertidumbre: El trabajo didáctico promueve la motivación en los actores del proceso de aprendizaje tanto para el estudiante como para el docente y los otros sujetos del proceso de aprendizaje, la incertidumbre tiene la posibilidad de activar este sentimiento intrínseco presente por naturaleza en los individuos. Lo incierto presente a lo largo del accionar en la aprehensión de saberes, proporciona “luces” que permiten un acercamiento cauteloso pero a la vez curioso a lo desconocido, logrando una relación dialogante con aquello que no se conoce y ansiamos conocer.

f. Hacia una visión interdisciplinar, multidisciplinar y transdisciplinar del conocimiento desde los aprendizajes: Cada vez es más urgente la necesidad de interrelación, diálogo e integración del conocimiento, en este enfoque didáctico ya no es posible hablar sólo de disciplinas, los actores educativos no aprenden sólo comprendiendo qué es una cé-

²⁷ Bucle, es la manera circular de hacer equipo entre conceptos, así le llama Morin a esta circularidad conceptual; donde cada concepción tiene su propio significado pero mezclado con otros dan un sentido más integrador, integral y complejo de la realidad. Tomado de Morin, Edgar. (1977). “El método, Tomos 1. la naturaleza de la naturaleza”. Págs. 215, 295. París, Seuil.

lula, un átomo, sino también la relación e implicaciones que éstos tienen con la persona, la comunidad-sociedad, el ecosistema; las distintas formas disciplinares, interdisciplinares, multidisciplinarias y transdisciplinares de abordar todas y diversas dimensiones del ser, de los estudiantes, los docentes, los participantes en el acto de construir conocimiento a partir del aprender.

- g. *Investigación compleja*: Está orientada desde un método científico no rígido como “receta”, sino dinámico y flexible orientado a la construcción de conocimientos partiendo de que éstos son relativos, posibilitando un acercamiento complementario con los procesos de aprendizaje y didácticos, cuyas características fundamentales son la creatividad, innovación e inclusión.

Parte de la observación como primera técnica investigativa, trascendiendo a una visión de construcción científica de mayor complejidad desde una propuesta investigativa rigurosa y flexible a la vez del método científico, en que su finalidad es el aprendizaje a partir de la construcción de saberes.

- h. *Tiempo-espacio*: Son parte del contexto en que ocurre el aprendizaje, le imprime su propia naturaleza, identidad, pero el proceso de construcción cognitiva no tiene tiempo y espacio determinado. La organización curricular, el quehacer pedagógico y didáctico no están en función de elementos fijos, inamovibles, sino que responden a los procesos de construcción cognitiva de los estudiantes. Todo depende de cómo se trabajen los niveles de incertidumbre y el flujo de relaciones-diálogo de los actores educativos en la aprehensión de saberes, entre otros.

- i. *Metacognición*. Es un componente que se vuelve pertinente y estratégico para el aprendizaje en la didáctica innovadora, si concebimos el aprendizaje como sistema de relaciones dinámicas, dialógicas, horizontales y verticales con finalidades comunes, el desarrollo de aprehensión de competencias educativas tendrán una connotación de corresponsabilidad, en que el estudiantes como protagonista autorregula su proceso de aprender y está en la obligación de hacerse continuamente las siguientes preguntas: ¿qué aprendo?, ¿cómo aprendo?, ¿con quién aprendo?, ¿en qué circunstancias-contexto-ambiente?, ¿qué mejorar?¿cómo mejorar?, ¿puedo mejora con otros?, entre otras que orientan el aprendizaje autónomo, de equipo y para el equipo.

Recordemos que lo metacognitivo es la autorreflexión que permite la conexión, el enlace entre la incertidumbre ante lo que se aprende y la visión compleja del quehacer didáctico, del arte de aprender.

- j. *Diálogo-comunicación*: Son dos componentes que van de la mano, se interrelacionan mutuamente y son más que emisor-receptor-información, pues se establece un diálogo intra (hacia adentro, consigo mismo, el yo dialogado), extra (hacia afuera, con otros) y socialmente, de forma comunitaria, grupal, de equipo. De esto resultan comprensiones, empatías y finalidades de aprendizaje individuales y colectivas, en común. También por intermedio de estos componentes, se percibe la incertidumbre como un proceso de diálogo interno y el proceso didáctico se realiza a través de un diálogo externo y comunicacional.
- k. *Evaluación de los aprendizajes*: No es un proceso o componente separado del quehacer didáctico. Tampoco se concibe como el proceso mediante el cual los actores del aprendizaje miden lo que aprendieron. Es un componente transversal, continuum y comunitario, compartido, de corresponsabilidad, directo e indirecto de todo el proceso aprendizaje. Cualquier proceso de evaluación, se concibe transdisciplinar, complejo e investigativo, donde todos los actores siguen aprendiendo y enseñando. Todo ello hace coherencia con la estrategias y técnicas didácticas a utilizar tomando en cuenta el contexto y la naturaleza de lo que se aprende.
- l. *Visión científica y pedagógica*: Son componentes estrechamente ligados y mantienen cierto equilibrio durante la actuación didáctica en cuanto la aprehensión de la diversidad de competencias del saber (dimensión pedagógica) y la construcción de conocimientos (visión científica-investigativa). Los énfasis están de acuerdo al proceso de desarrollo del pensamiento complejo y los saberes necesario en la formación continua y permanente de los estudiantes. Al inicio de la formación (técnico profesional y de grado) se prioriza lo pedagógico, el saber aprender; posteriormente en el continuum de la formación (postgrado y postdoctorado) la prioridad es la construcción de conocimientos (dimensión científica-investigativa desde una perspectiva de mayor complejidad).

**6. Ligando la dispersión del talento humano de la comunidad universitaria:
¿Comunidades de Aprendizaje y Conocimiento (CAC)?**

Con el avance de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación Social (TICs), se transforma, suceden mutaciones, metamorfosis en el concepto de comunidad; no sólo como identidad común, objetivos y filosofía común, redes virtuales, etc., sino también en la dimensión compleja inherente a la visión comunitaria como constructos sociales; transcendencia a formas de vida, de relación e interacción entre los las personas.

En este sentido, la comunidad como tejido psico-sociológico-antropológico-cultural con interacciones retroactivas-recursivas de los seres humanos y trascendiendo acciones para convertirse en esperanza, valores, creencias, significados, sentidos construidos comunitariamente y para los cuales se trazan finalidades y estrategias como herramientas para alcanzar la plenitud en su desarrollo, más allá del concepto tradicional, demanda una gobernanza para la cual es necesaria una organización sistémica en Auto-Eco-Re-Organización.²⁸ de las instituciones educativas.

La UNI está experimentando, sin dejar de funcionar en las estructuras formales establecidas por leyes de la República, un ejercicio académico a partir de Comunidades de Aprendizaje y Conocimiento (CAC). Lo andado en esta experiencia, al margen de contradicciones entendibles en el proceso de innovación, es una propuesta organizativa más idónea para implementar el MEI y un currículo con pretensiones complejas desde los MAIPI. Estas comunidades en su proceso inicial se han constituido de la siguiente manera:

a. Comunidad de Investigación e Innovación universitaria, tiene como finalidades:

- ♦ Construir en conjunto con la comunidad en pleno, las áreas, líneas y proyectos de investigación como instrumentos esenciales en el descubrimiento-construcción de nuevos conocimientos, los aprendizajes en el currículo, la integración de los procesos universitarios y el continuum de los distintos niveles formativos.
- ♦ Crear Redes de investigación tecnológicas y educativas como espacios organizativos para los aprendizajes, producción y diseminación de nuevos conocimientos.
- ♦ Formular iniciativas de funcionamiento estratégico de la Investigación e Innovación universitaria.
- ♦ Rediseñar marco jurídico-normativo para la producción intelectual desde el nuevo MEI y su componente curricular.

b. Comunidad de docencia y aprendizaje, encargada de rediseñar el nuevo currículo desde la cosmovisión del MEI y concretizándose en un modelo pedagógico de construcción socio constructivo y el enfoque complejo de competencias, sus acciones inmediatas están alrededor de:

²⁸ Tomado de Morin, Edgar. (2003). "El método 5. La humanidad de la humanidad". Editorial Cátedra, Madrid, España, p. 331.

- ❖ Diseño del nuevo currículo basado en competencias complejas constructor de pensamiento complejo en los estudiantes.
 - ❖ Replanteamiento de nueva reglamentación académica que de cuenta de la complejidad del nuevo currículo.
 - ❖ Definición de nuevos espacios académicos docentes-estudiantes que permitan los momentos dialógicos idóneos para la aprehensión de saberes.
 - ❖ Replanteamiento de nuevas formas organizativas del currículo a partir de los MAIPI que permitan la debida acreditación de los programas educativos ofertados por la Universidad.
 - ❖ *Comunidad de Extensión universitaria*, su rol estratégico en la nueva concepción de lo educativo hace necesario las siguientes acciones inmediatas:
 - ❖ Definición de estrategias de extensión-vinculación de la Universidad en el ámbito nacional; sector empresarial, estatal, comunitario, etc., e internacionalmente redireccionar las relaciones de cooperación, intercambio académico, pasantías, convenios, entre otros con instituciones homólogas de otros países.
 - ❖ Identificación y diseño del marco jurídico pertinente para facilitar los convenios necesarios y estratégicos que aseguren un banco de problemas (áreas, líneas y proyectos de investigación) científicos, tecnológicos y educativos para los aprendizajes y la investigación.
 - ❖ Delineamiento del parque tecnológico universitario como complemento al rol que juega el sector empresarial en los aprendizajes, construcción y disseminación de nuevos saberes.
- c. *Comunidad de Gestión universitaria*, cuya finalidad es la gestión del conocimiento de los actores universitarios y la administración de recursos y medios. Sus urgencias están orientadas de la siguiente manera:
- ❖ Definir estrategias promotoras de la identificación y desarrollo del talento humano de la institución como el bien más preciado para el desarrollo educativo de la Universidad.
 - ❖ Innovar las maneras de financiamiento institucional más allá de lo proporcionado por el estado nicaragüense a través de la ley de autonomía universitaria y ley 89 de la constitución política de la República, que manda a proporcionar el 6 % del Producto Interno Bruto (PIB).

- ♦ Determinar formas eco-organizativas idóneas institucionales que contribuyan a una gestión institucional facilitadora del aprendizaje complejo en los estudiantes.
- ♦ Formular iniciativas estratégicas creadoras de puentes dialógicos entre instancias a lo interno de la institución, en función de una organización sistémica.

d. Comunidad de Servicios universitarios, es el espacio reflexivo, mejora e innovación de todos los servicios que la Universidad presta a la sociedad como encargo social a su perfil científico, tecnológico y educativo. Su principal actuación es hacer sentir su perfil formativo-científico-tecnológico en cada uno de los sectores sociales, promoviendo transformaciones significativas desde la incidencia en la solución de problemas.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

La experiencia transitada hasta ahora por la UNI en búsqueda de ser más pertinente, está en construcción y produce aprendizajes relevantes para toda la comunidad universitaria. Sus principales hallazgos en este proceso reflexivo institucional han sido entre otros:

1. Nos hemos regalado el derecho a equivocarnos, de cometer errores como parte del crecimiento y madurez.
2. El reconocimiento consciente de la complejidad constitutiva planetaria, cuyo abordaje exige comprensión compleja y actuación coherente y ética de los actores educativos.
3. La necesidad urgente de procesos de transformación de la persona-mente, concepciones estructurales, organización con sentido eco-organizativo.
4. La certeza de la necesidad de un currículo complejo desde la investigación, heurístico con tres actuaciones elementales: constructora y de disseminación de conocimientos, estrategia pedagógica-didáctica de aprendizaje en el currículo, e integradora y continuum de los procesos universitarios y niveles educativos respectivamente.
5. El diálogo pedagógico en el acto educativo; las asimetrías profesor-estudiante se convierten en “llanuras” justas y solidarias, trascendiendo a las interioridades de los actores, la posibilidad de la argumentación lógica en igualdad de condiciones, haciendo armonía humana con la naturaleza en función de su preservación.
6. Actuación interdisciplinar orientada hacia abordajes transdisciplinares de la actuación uni-

- versitaria, que permita imaginar y hacer posible nuevos métodos, vías, utopías, sueños, esperanza de una nueva mundialización de la humanidad, no regulada por la economía.
7. La fuerza e intensidad que lleva consigo el trabajo comunitario, el paradigma comunitario; respeto mutuo, solidaridad, complementariedades, sentido comunitario, reconocimiento de perfecciones e imperfecciones humanas de cada uno los sujetos de la comunidad universitaria.
 8. El reconocimiento de la existencia de una herida profunda a nuestra naturaleza planetaria por la desobediencia humana, la que desde estado agónico hace un llamado a un currículo en cuyo seno siempre esté presente el diálogo entre el mundo del trabajo y los postulados disciplinares de las ciencias, entre la cultura de lo humano y la cultura de lo científico, las emociones y la racionalidad; el ecosistema transformándose desde la intervención amorosa de los profesionales graduados en esta institución.

BIBLIOGRAFÍA

A continuación, se presenta alguna bibliografía consultada, pero es justo reconocer que la cosmovisión de este ejercicio ha sido posible por todas las herramientas y bibliografía proporcionada en el transcurso de todo el diplomado. Cada pensamiento, construcción y finalidad está inspirado en la experiencia educativa, de los aprendizajes del diplomado y las transformaciones impulsadas por la institución en que laboro como docente.

- Aguerrondo, Inés, *Conocimiento complejo y competencias educativas*, Ginebra, UNESCO, Oficina internacional de educación, 2009.
- Boron, Atilio, "Reforming the Reforms: Transformation and Crisis in Latin American and Caribbean Universities", en *The University, State, and Market: The Political*, Stanford University Press, 2006.
- Buckley, H., "*Un niño*", Traducción de Luis Porter. Hermosillo, 2009. Material del Diplomado Transformación Educativa Una Formación a los Saberes Globales y Fundamentales de la Docencia.
- Burón, J., *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*, Bilbao, Ediciones Mensajero, 2002.
- Calero Pérez, Mavilo, "Teorías y aplicaciones básicas de constructivismo pedagógico", Lima, Ed. San Marcos, 1998.
- Castells, Manuel, *La era de la información: economía, sociedad y cultura Vol. I: la Sociedad en Red*, Madrid, Alianza Editorial, 2005.
- Freire, Paulo, "Pedagogía de la Esperanza." Madrid, Siglo XXI editores, 1999.
- Malinowski, Nicolás, "Diferenciación de los tiempos estudiantes e impacto sobre el proceso de afiliación en México", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 6, no. 2, julio-diciembre 2008, p. 801-819.
- Morín, Edgar, "Sobre la Reforma de la Universidad", París, CNRS. Traducción de José Luis Solana Ruiz.

- Morin, Edgar, *El Método. La humanidad de la humanidad*, tomo 5, Madrid, Cátedra, 2001.
- Morin, Edgar, *El Método. La naturaleza de la naturaleza*, tomo 1, Madrid, Cátedra, 1977.
- Morin, Edgar, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Hermosillo, Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, 2004.
- Reina-Valera, “*Santa Biblia*: Mateo, capítulo 9, versículos 17.” El Paso, Editorial Mundo Hispano.
- Tobón, Sergio, *Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*, Bogotá, Digiprint Editores E.U. Colombia, 2006.
- Universidad Nacional de Ingeniería (UNI), *Modelo Educativo Institucional (MEI)*. Managua, Ediciones eikön de Nicaragua, 2008.

ENSEÑAR LO ESPIRITUAL EN NUESTRAS VIDAS, ENSEÑAR EL MITO, ENSEÑAR UNA NUEVA RACIONALIDAD, EN FIN ENSEÑAR LA VIDA

LUIS ANTONIO AYALA SILVERA
Paraguay

1. LA ACTITUD TRANSRELIGIOSA COMO POSTURA ESPECÍFICA DE ESTAR EN EL MUNDO

Lo sagrado es un elemento de la estructura de la conciencia,
no un estadio de la historia de esa conciencia¹.

Hoy día presenciamos en nuestra sociedad cómo han aparecido muchas literaturas sobre religiones orientales, yoga, videntes, tarot, quiromancia, ángeles, etc. Existe una proliferación de lugares destinados a buscar lo que le depara a uno en el futuro, buscar soluciones para el amor, el trabajo, etc. Es un hecho que no se puede negar que existen personas que consultan estos lugares para que se les hable del más allá en vista a su más acá. Notamos estas manifestaciones en las revistas, en los periódicos, en las radios, la televisión, internet, carteles y anuncios en distintos lugares.

Los brujos, los magos, los adivinos, los videntes han vuelto. Se han abierto las tumbas y reviven estos personajes que en otros tiempos fueron tan perseguidos. No se podría decir que revivieron, sino tal vez están viviendo ahora abiertamente. Han tomado carta de ciudadanía, se hace evidente, están ante los ojos de todos. Han abandonado los lugares secretos, esotéricos. Se les consulta, se les visita. El ser humano desde que tomó conciencia de que es un ser completándose siempre necesitó de estas manifestaciones buscando un sentido a su vida, a su existencia. Y esto no sólo en épocas marcadamente religiosas, sino también en tiempo de sequía espiritual.

¹ Eliade, M, *Historia de las creencias y de las ideas religiosas. De la Prehistoria a los Misterios de Eleusis, Tomo I*. Pág. 19

El ser humano es un ser necesitado de trascendencia, necesitado de un más de sí mismo, en este sentido se entiende y se comprende mejor que es un caminante en busca de su plenitud, en búsqueda de sentido. El ser humano busca afanosamente una respuesta a sus preguntas existenciales que le confieren un camino por donde transitar. El hombre religioso es un amante del camino que conduce su encuentro pleno con el misterio. Parte con una verdad, pero al mismo tiempo esa verdad le espera al final.

El hombre toma una actitud al conocer los elementos característicos de lo sagrado, de lo santo. Valora su entorno y su propia existencia desde este encuentro con algo mayor que él mismo, con aquello que lo sobrepasa. El hecho religioso se transforma para el hombre en una realidad que rebasa lo meramente factual dotándolo de sentido a su existir. La presencia de un modelo supraterreno, vislumbrados en las hierofanías, orienta al sujeto a una meta de ser y de comportamiento, puesto que el hombre se reconoce como tal en la medida que imita el paradigma divino ejemplar y el deseo de estar en una situación distinta y superior a todo lo que es mundano.

En la imitación de los modelos ejemplares se ve dos expresiones del deseo del ser humano: por una parte desea la santidad, por otra, la nostalgia ontológica. De ahí el valor del mito como paradigma de los hechos verdaderamente santos. La repetición de los gestos ejemplares lo lleva a revivir aquello que sucedió en el inicio de los tiempos primigenios. Esta unión los hace ciudadanos del cielo, por lo tanto llenos de sentido, de ser, de realidad. Es una garantía contra el vacío, el sinsentido y la muerte. El hombre religioso vive esta doble dimensión: el desarrollo de su vida humana y su vida santificada fruto de la unión con los paradigmas míticos.

El creyente acepta la existencia de una entidad absoluta que, a pesar de que esto incondicional rebasa el mundo en todos los sentidos, se manifiesta en ella dotándole de sentido, consistencia y realidad. La vida del ser humano tiene sentido desde esta llamada a la trascendencia, se concibe como colaborador de otra fuerza más poderosa en la construcción de la historia sagrada. El convencimiento de esto mayor de sí mismo genera una actitud de reverencia, de respeto, de sumisión a la divinidad que el hombre siente donación que le es regalada y en la que está anclada el fundamento de su propio ser. Es la relación conciente del ser humano con lo incondicional.

Mircea Eliade resalta la actitud que es propiamente religiosa anteponiéndola al modo de vivir del hombre arreligioso. La arreligiosidad no representa un estado primigenio. Esta manera de encarar la vida es un largo proceso de desacralización en el que fue desapareciendo paulatinamente toda significación transhistórica. De ahí la imposibilidad de encontrar seres humanos arreligiosos en estado puro.

El hombre religioso busca el sentido último de su vida. La vida es el regalo por el cual busca el poder máximo y la realidad suprema, bien para acogerlo como tal, bien para utilizarlo, siendo que lo que encuentra no tiene precio ni se puede comparar con otra cosa. En este sentido último está la significación y la plenitud de toda su vida. Por esta realidad suprema trascendente existe un respeto, docilidad, porque éste le entrega la salvación, es decir una vida nueva en su totalidad y una nueva creación. Se trata de un reconocimiento de esta fuerza superior con quien necesita caminar.

El fenómeno religioso es comprendido desde una actitud del sujeto. El hombre asume el mundo donde vive desde la perspectiva de lo trascendente. El hombre es plenamente hombre en la medida en que su vida es conformada con el paradigma trans-humano y trascendente. Asumir un modelo de humanidad que sea superior a la misma condición humana le lleva al hombre a descubrir su plenitud de ser.² El encuentro del hombre con el misterio del origen y de su destino forma parte inseparable de la propia existencia humana.

Hoy día entendemos mejor la importancia del hecho religioso en nuestras vidas gracias a los aportes de estudiosos del fenómeno religioso de distintas disciplinas que lo estudian. Para Jung la vivencia de lo numinoso, lo divino, es una constante del psiquismo humano, a nivel de inconsciente colectivo. Otro pensador sobre lo humano que valoriza muy bien la experiencia religiosa es Víctor E. Frankl. En su famosa obra que escribió en el campo de concentración en condiciones deshumanas, *El hombre en busca de sentido*, expresa el anhelo del hombre de encontrar un *por qué* a su vida para dar paso al *cómo*. Frankl utiliza las palabras de Nietzsche: *quién tiene un por qué encontrará un cómo*, a esto llama el fundador de la logoterapia *voluntad de sentido* o *preconocimiento del sentido*.

Muchas veces la falta de conocimiento o el encierro al conocimiento de fenómenos religiosos es lo que hace que estas prácticas religiosas se tengan como supersticiosas. La ignorancia muchas veces se pone a decretar prohibiciones y pronunciamientos que no entiende muy bien de qué se trata. Esto nos recuerda aquellas palabras de Paul Feyerabend sobre ciertas opiniones "*cuyo único fundamento es el atrevimiento de la ignorancia*"³. Detrás de estas manifestaciones existe un objetivo, la búsqueda de sentido que posiblemente ya no encuentran en las grandes religiones. Las iglesias están muy atadas a sus tradiciones que muchas veces las paralizan y las vuelven pocos dinámicas, siempre a pasos lentos. La humanidad está a leguas de distancias en muchas realidades humanas y todavía las iglesias dan paso lento para alcanzarlas.

² Véase Lucas, J, *Interpretación del hecho religioso. Filosofía y fenomenología de la religión*. Pág. 59

³ Feyerabend, Paul: "Diálogo sobre el método", en Feyerabend, Paul y otros, *Estructura y desarrollo de la ciencia*. Pág. 168

En el hombre existe una facultad que le guía hacia la búsqueda de lo Esencial. Este Absoluto no sabemos cómo se llama, ni importa saberlo, no pertenece a ninguna institución, pero sí está en lo más íntimo de la intimidad del ser humano (San Agustín) o también podríamos decir con las palabras de Fírmico Materno, un astrólogo pagano del siglo IV: “*Quien es de corazón limpio y ha penetrado en los misterios del mundo de las estrellas, se hace uno con los dioses del cielo nocturno*”⁴. El hombre necesita un marco de referencia que oriente su vida. No es de extrañar que muchos seres humanos vuelvan a experimentar en sus vidas esa religiosidad cósmica buscando una concepción del mundo que le ofrezca un sentido coherente. La religiosidad, sea cual sea la manera como se exprese, es una necesidad auténtica del hombre. Esta le brinda su lugar en el cosmos y le ofrece un paradigma a sus vidas. “*No debería negarse contenido factual a un punto de vista porque parece caer dentro del cesto mito-ficción-religión-cuento de hadas de nuestra distinción. Examinemos cada caso según sus propios méritos y encontraremos sorpresas sin fin*”⁵.

“*Acerca de los dioses yo no puedo saber si existen o no, ni tampoco cuál sea su forma; porque hay muchos impedimentos para saberlo con seguridad: lo oscuro del asunto y lo breve de la vida humana.*” (Protágoras)⁶

“*Incomprensible que exista Dios e incomprensible que no exista; que el alma esté en el cuerpo o que éste no tenga alma; que el hombre haya sido creado o que no lo haya sido, etc.*” (Pascal)⁷

Estas expresiones de Feyerabend, Protágoras y de Pascal nos ayudan a reflexionar e interiorizar una actitud de humildad y respeto por lo todo lo es que es sagrado. Renunciamos a la mirada total, a la completud y sí apostamos por la perspectiva, o la mirada múltiple, una humildad epistemológica si se quiere para acoger en nosotros el misterio. El espíritu de la transdisciplinariedad nos “*conduce a una actitud abierta hacia el mito, la religión y hacia quienes respetan esas creencias con espíritu transdisciplinario.*”⁸

Educar al ciudadano terrestre a abrirse a lo sagrado, manifestado en lo cotidiano de la vida, abrirse al respeto por lo religioso con un espíritu transreligioso. Respetar lo que la humanidad nos ha legado como sabiduría espiritual expresada en distintas culturas. Para este ciudadano terrestre es imprescindible el aprender a dialogar con el distinto y el diferente en un clima de respeto y tolerancia.

⁴ Citado por Toscano, María y M^a Teresa Pérez, *La religiosidad subterránea. Nostalgia de los orígenes, nostalgia de la meta.* Pág. 241.

⁵ Feyerabend, P, o.c., 193.

⁶ Citado por Fraijó, Manuel, *A vueltas con la religión.* Pág. 270

⁷ Citado Ibid. Pág. 270

⁸ Carta de la Transdisciplinariedad. Art. 9

2. LA RACIONALIDAD QUE NOS ENRIQUECE

El hombre religioso camina por senderos que no buscan la explicación, la demostración, sino camina por la convicción. La religión ha movido lo mejor del ser humano a realizar tareas admirables por la humanidad, pero también ha conocido horas bajas, en las que prevalecieron la intolerancia, el fanatismo y la pretensión de una posesión absoluta de la verdad. Kant decía que *“una religión que sin escrúpulo declara la guerra a la razón a la larga no se sostendrá contra ella”*⁹. En este sentido, la filosofía de la religión puede ser una ayuda muy importante para evitar las exageraciones y los riesgos de deshumanización. Como dice Fraijó, muchos pensadores *“fueron conscientes de que las convicciones religiosas, desvinculadas de todo compromiso con la racionalidad, pueden “timar”*¹⁰. Una alianza entre la religión y la filosofía es una empresa prometedora en la que ambas saldrán ganando con la unión de esfuerzos. El sentimiento acompañado de la razón nos lleva sí a relacionarnos con todo lo bello de la vida. No podemos decirle al pensamiento “no te necesitamos”, sería negar una parte de nosotros. Cuando nos relacionamos con lo misterioso, con lo sagrado la relación es de toda la persona, no solo de una parte.

La racionalidad por la que abogamos no es del tipo matemático, del tipo exacto, del tipo preciso de las ciencias naturales. Con este tipo de método solo vemos una parte del gran cuadro. Por lo tanto, si este va a ser el criterio de nuestra racionalidad, estamos perdiendo tiempo. El amor, la poesía, el arte no son medibles. No se puede hablar con precisión de ellas, sólo se puede hablar a tanteos. *“En el centro de lo auténticamente humano están siempre presentes el riesgo, la inseguridad, la apuesta, la confianza, el amor. El reino de lo garantizable es exiguo y carente de emoción. Las realidades que no nos están garantizadas –la vida, por ejemplo- son las más mimadas y queridas. Su lenguaje es el de la esperanza”*¹¹.

Pienso que el símbolo, el mito, lo sagrado, la vida, el ser humano dan que pensar y dan que vivir. Es tan simple pensar que el emotivismo, el sentimentalismo lo resuelve todo en estas cuestiones, como de igual modo, pensar que la única manera segura de caminar es la objetividad racional exagerada. La dimensión religiosa expresada en el símbolo y en el mito que genera sentimiento de pequeñez, de exaltación, de misterio que penetra, de respeto, de donación se hace cómplice de esta razón que siente la realidad, de esta inteligencia que acoge la realidad humana como tal y que se involucra en sus idas y venidas. La razón es humana y

⁹ Kant, Emmanuel, *La religión dentro de los límites de la mera razón*. Pág. 25.

¹⁰ Fraijó, Manuel, *A vueltas con la religión*. Pág. 42.

¹¹ Fraijó, Manuel, *Jesús y los marginados. Utopía y esperanza cristiana*. Pág. 270-271.

como tal *“bebe en muchos pozos, que se abre a símbolos y utopías, que se enriquece con la poesía y el relato, que escucha voces plurales y está atenta a los metalenguajes”*¹². Se hace necesario que esta razón sea acogedora de lo religioso como algo normal. Y que se defiendan menos en abstracciones tontas que no llevan a ninguna parte, que lo único que hace es parecerse, de forma distinta, a un fanático religioso para encubrir su temor a vivir en la intemperie de la vida. Una razón que forme parte de la vida, que sienta lo humano.

Una razón sin corazón es algo vacío (*superbia intellectus*), un corazón sin razón pierde sentido (*sacrificium intellectus*). Una religión sin racionalidad va a la deriva y corre serios peligros de perder su finalidad. Igualmente una racionalidad sin alma pierde igualmente su rumbo. Ambas se necesitan y no se pueden excluir sin más. Aunque la relación de entrada no resulta fácil, pero ambas son necesarios en la búsqueda de las cuestiones últimas de la vida. Se hace necesario y es saludable *“tomar en serio la racionalidad como una dimensión, sólo una dimensión, de la totalidad de la realidad”*¹³.

Una racionalidad nueva que nos enriquece no solo para las experiencias interiores del misterio, sino para todo lo humano, para todo que nos haga sentir el fluido de la vida en nosotros. Sentir-prensar-poetizar en red las experiencias fecundas de la existencia. Nicolás Malinowski expresa muy bien esta mirada meta-paradigmática, esta actitud humilde y sinceridad intelectual para las cosas de la vida. *“La complejidad, entendida como búsqueda meta-paradigmática de una estrategia de investigación pluridimensional, atribuye entonces al ser pensante un papel decisivo en la construcción del conocimiento, pero este papel será más bien en este caso un acto de responsabilidad, un compromiso de humildad y honradez intelectual, que una consecración del poder supremo de la razón, como lo es en una perspectiva clásica. En esto, invita a romper la separación fuerte que, derivando de la partición misma entre sujeto y objeto, se manifiesta en el pensamiento occidental moderno entre filosofía y ciencia.”*¹⁴ Es esta racionalidad la que queremos vivir y queremos que nos viva; desde esta enseñar y desde esta aprender a mirar la vida desde múltiples visiones, vivir lo humano como poesía. Vivir lo humano como humano en su totalidad. Esto es lo que Edgar Morin nos muestra en *enseñar la condición humana*: *“Así, el ser humano no sólo vive de racionalidad y de técnica: se desgasta, se entrega, se dedica a las danzas, trances, mitos, magias, ritos; cree en las virtudes del sacrificio; vive a menudo para preparar su otra vida, más allá de la muerte. Por todas partes, una actividad técnica, práctica, intelectual, da testimonio de la inteli-*

¹² Fraijó, Manuel, *A vueltas con la religión*. Pág. 10

¹³ Küng, Hans, *¿Existe Dios?. Respuesta al problema de Dios en nuestro tiempo*. Pág. 451

¹⁴ Malinowski, Nicolás, *En búsqueda de auto-conocimiento: un método de los meta-puntos de vista*. Pág. 10

gencia empírico-racional; igualmente por todas partes, las fiestas, ceremonias, cultos con sus posesiones, exaltaciones, despilfarros, 'consumaciones', dan testimonio del homo ludens, poeticus, consumans, imaginarius, demens. Las actividades lúdicas, de fiesta, de rito no son simples esparcimientos para volver luego a la vida práctica o al trabajo; las creencias en los dioses y en las ideas no pueden reducirse a ilusiones o supersticiones: éstas tienen raíces que se sumergen en las profundidades antropológicas, se refieren al ser humano en su naturaleza misma. Hay una relación manifiesta o soterrada entre la psiquis, el afecto, la magia, el mito, la religión; hay a la vez unidad y dualidad entre homo faber, homo ludens; homo sapiens y homo demens"¹⁵

3. EL MITO Y LA RAZÓN: DOS MANERAS COMPLEMENTARIAS DE EXPRESARSE EL HOMBRE

Para Mircea Eliade entre los hombres primitivos el mito era una forma de vivir. Estaban imbuidos de esta atmósfera que los penetraba hasta el fondo del ser. Conocer el mito, es equivalente a conocer la creación y el principio u origen de las cosas. Entender este fundamento correspondía a tener el control sobre lo que se conocía y el vínculo con la potencia sagrada. Esto conducía a respetarlo y sostenerlo como paradigma de vida. Aunque a nuestros ojos ese mundo está en el ámbito del más allá para estas culturas es la realidad misma. Este *modus vivendi* es una realidad sobrenatural que da sentido a su existencia, de ahí que se desconozca al mito como quimera, ilusión o fantasía en estas sociedades. El mito es realidad, es lo verdadero. Diríamos es la historia verdadera. Allí está el cómo y el porqué de lo que hacen los hombres religiosos. Las sociedades primitivas concebían al mito de una manera totalmente diferente a lo que entendemos por fábula, ficción, invención. *“El mito cuenta una historia sagrada; relata un acontecimiento que ha tenido lugar en el tiempo primordial, el tiempo fabuloso de los «comienzos».”¹⁶*

Hans-Georg Gadamer, haciendo alusión a la relación entre mito y razón, critica la pretensión absoluta de la razón en cuanto rectora de la historia. El racionalismo no es una ley general de desarrollo. *“El paso del mito al logos, el desencantamiento de la realidad, sería la dirección única de la historia sólo si la razón desencantada fuese dueña de sí misma y se realizara en una absoluta posesión de sí. Pero lo que vemos es la dependencia efectiva de la razón*

¹⁵ Morin, Edgar, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Pág. 58

¹⁶ Eliade, Mircea. 1973. *Mito y Realidad*, 2 ed, Guadarrama, Madrid, 18.

*del poder económico, social, estatal. La idea de una razón absoluta es una ilusión. La razón sólo es en cuanto que es real e histórica. A nuestro pensamiento le cuesta reconocer esto*¹⁷. Aquí se realiza una crítica a una hermenéutica reductora del mito. Las hermenéuticas reductoras hicieron una valoración fundamentalmente negativa de los mitos. Los mitos pertenecían a una etapa primitiva de la evolución del hombre. El mito como un antes de la racionalidad reflexiva y autocrítica, propia de la mentalidad científica y filosófica. Inclusive la religión en esta visión consiste en una etapa posterior al mito. Es un enfoque que tiene las influencias comtianas. Fue Comte quien manifestó que la filosofía era un estadio superior al mito. Con la filosofía se llegaba a la superación de las fundamentaciones mitológicas. La filosofía significaba cambio de mentalidad. De una mentalidad arcaica se pasa a la visión positivista, la mentalidad racional-científica.

En las hermenéuticas instauradoras los mitos son narraciones que no pueden reducirse a conceptos ni son traducibles a la racionalidad científica y filosófica. El mito da sentido y significación a la vida del hombre. *“En vez de ser ridiculizado como mentira de curas o como cuento de viejas, el mito tiene, en relación con la verdad, el valor de ser la voz de un tiempo originario más sabio*¹⁸. Los mitos constituyen una forma de entender el hombre su puesto en el mundo, cuyo sentido y significado busca. Desde este punto de vista los mitos se hacen preguntas existenciales, nos recuerda aquella pregunta kantiana ¿qué puedo esperar? Con sus narraciones sobre los orígenes primordiales que quiere ser fundacional y constitutiva del ser humano.

En toda religión existen contenidos mitológicos. Se podría, en este sentido, realizar una desmitologización, lo cual quiere decir, identificar el género mitológico al cual pertenece el relato, de esta manera se podrá interpretar la intencionalidad existente y no literalmente. En palabras de Ricoeur: *“deslindar cada vez más con mayor meticulosidad lo histórico de lo pseudohistórico. ... Esta es una conquista irreversible de la veracidad, de la honradez intelectual y, por lo mismo, de la objetividad*¹⁹. Desmitologización sí, desmitificación no en la línea de eliminar los mitos y depurar la religión de todos sus elementos míticos. Si empezáramos a desmitificar la religión de sus elementos míticos empobreceríamos su contenido y nos veríamos desplumados de símbolos y no sabríamos distinguir el personaje histórico, con su ropaje mítico con el cual se le da una significación mítico-religiosa. Se hace necesaria una lectura crítica acompañada de una atención a la dimensión simbólica de los relatos y la significación del mito. El relato simbólico tiene un mensaje existencial para el hombre.

¹⁷ Gadamer, Hans-Georg, *Mito y razón*. Pág. 20

¹⁸ *Ibid.*, 16.

¹⁹ Ricoeur, Paul, *Finitud y culpabilidad*. Pág. 494.

Una desmitificación de la religión trae consigo, paradójicamente, una mitificación de la ciencia, la filosofía y las distintas corrientes de pensamiento. Cuando la religión deja de ser significativa para el ser humano, cuando pierde su dimensión simbólica, de dar sentido a las preguntas existenciales de la vida en ese momento es ocupado por otros dioses, por ideologías filosóficas o por cosmovisiones científicas que ofrecen respuesta de sentido al hombre, de esta manera se convierten en pseudoreligiones. Una sociedad desmitificadora de mitos es una sociedad generadora de mitos con funciones ideológicas, de esta manera se da la bienvenida a la irracionalidad del todo social racionalizado. *“La verdadera racionalidad está abierta y dialoga con una realidad que se le resiste. Efectúa un incesante vaivén entre la lógica y lo empírico; es el fruto del debate argumentado de las ideas, y no propiedad de un sistema de ideas. La razón que ignora a los seres, la subjetividad, la afectividad, la vida, es irracional. Hay que tener en cuenta el mito, el afecto, el amor, el arrepentimiento, que deben ser considerados racionalmente. La verdadera racionalidad conoce los límites de la lógica, del determinismo, del mecanismo; sabe que el espíritu humano no puede ser omnisciente, que la realidad comporta misterio, negocia con lo irracionalizado, lo oscuro, lo irracionalizable”*²⁰

Se puede decir que el mundo del pensamiento filosófico se puede enriquecer con el mito, no solo con el mito, sino con otras dimensiones del ser humano. De ahí que la filosofía debe acercarse con respeto al mito. *“La filosofía guiada por los símbolos tiene por objetivo transformar cualitativamente la conciencia reflexiva. En último término, todo símbolo representa una hierofanía, una manifestación del lazo que une al hombre con lo sagrado”*²¹.

En el origen estaba la vida, el mundo, la naturaleza. Antes del pensar está el existir. Después viene el pensar. El símbolo da que pensar. *“El símbolo nos habla como índice de la situación en que se halla el hombre en el corazón del ser en el que se mueve, existe y quiere. Eso supuesto, la misión del filósofo que investiga a la luz del símbolo consiste en romper el recinto cerrado y encantado de la conciencia del yo y en romper el monopolio de la reflexión. El símbolo nos hace pensar que el Cógito está en el interior del ser, y no al revés”*²².

El hombre ha trazado su trayectoria a lo largo de su historia, por lo tanto vemos que quitaríamos provecho de valorar todos los aciertos que ha alcanzado hasta este punto. La racionalidad es tan importante en el ser humano para una dirección, eso también lo decimos del mito. Igualmente el mito es una forma de ver el mundo. A través del mito y la razón se descubre y se dice, se narra. En este sentido vemos como una ganancia el hecho de utilizar lo

²⁰ Morin, E. y Kern B. (1993). *“La reforma del Pensamiento”*, en Tierra Patria. Editorial Kairós, Barcelona.

²¹ Ricoeur, P, o.c., 497.

²² Ibid., 497-498.

mejor que se pueda de ambas alas. La imagen, la plástica y el concepto, la lógica son partes constitutivas del ser humano que despojarlas de una de ellas sería convertirlo en no-humano. Sólo con ambos aspectos podemos ir conquistando nuevos terrenos para un mundo mejor, la combinación sapiencial entre *mythos* y *logos* es lo más sabio, sin dominio exclusivo de uno u otro. Esta pretensión de dominio es el enemigo de ambos. “*La racionalidad científica, con sus axiomas, sus construcciones matemáticas y el establecimiento de hipótesis a verificar, es una forma muy importante de la racionalidad pero en ningún caso la única*”²³. No estaría de más agregar aquí aquello de Feyerabend: “*La ciencia es un depósito de conocimiento, sí, pero también lo son los mitos, los cuentos de hadas, las tragedias, los poemas épicos y muchas otras creaciones de tradiciones no científicas*”²⁴. No se trata de ninguna manera de destituir la ciencia y sus logros, los buenos logros del racionalismo son siempre bienvenidos en todos los tiempos. Lo que sí buscamos y proponemos es un cambio de actitud. Pasar de una visión absoluta y objetiva de la verdad a una visión dialógica y relacional de la verdad y la objetividad. Esto quiere decir que el otro tiene algo de “objetivo” y de “verdad” para compartir. A esta actitud dialógica se suman una actitud de apertura y de escucha. El intercambio de paradigmas tiene todas las de ser fructíferas y esperanzadoras con estas actitudes, lo cual hará mucho más feliz a la humanidad. No se trata de barrer al racionalismo, a la ciencia, a la técnica y colocar al primero que llegue. Se trata de dar el lugar que corresponde a todos. Existen culturas más propensas a lo racional, a lo lógico; y otras al arte, a la imagen, a la intuición. Para ambos tipos de cultura es necesario un cambio de actitud. El criterio para este cambio es que lo humano está sobre todas las cosas. Se trata de dar cabida al arte, a lo lúdico, al estar, a la contemplación de un paisaje, al conocimiento científico, al pensar, a la claridad, a lo absurdo, a la magia de vivir, etc.

Esa puja entre *mythos* y *logos* que tanto ha caracterizado nuestra historia del pensamiento, en el fondo se quería instaurar un discurso totalizador, único, diríamos, con estrechez de vista. Esta actitud totalitaria no estuvo exenta de violencias y comportamientos agresivos mutuos. Aquí los defensores del *mythos* también están siendo criticados. El puro *mythos* no, el puro *logos* tampoco no. Ambas dimensiones son partes constitutivas del ser humano. Una rehabilitación de la imagen y del verdadero concepto es algo que se hace necesario hoy día más que nunca. El hombre necesita descubrirse en su totalidad. La dictadura de unas de las partes traerá muerte, es decir, la no humanización. Lluís Duch hace una pregunta que es sumamente equilibrado, conciliador, rehabilitante de ambos, *mythos* y *logos*, en su verdad:

²³ Ibid., 492.

²⁴ Feyerabend, P. o.c., 205

“¿Cómo invocaremos, evocaremos, revocaremos, convocaremos sin haber aprendido los lenguajes de la imagen y del concepto, del *mythos* y del *logos*?²⁵. Se hace necesario una nueva ilustración y un nuevo renacimiento donde se tenga en cuenta el *mythos* y el *logos* en su complementariedad. El ser humano necesita reencontrarse desde esta complicidad y complementariedad de ambas realidades o plurirealidades con sus distintas lógicas. Un nuevo humanismo donde el *logos* se enriquezca con la imaginación, con el arte y un *mythos* acompañado de una lógica que lo haga humana. El ser humano en sí es polifacético, es una unidad de contrarios (coincidencia oppositorum), allí radica toda su riqueza.

4. APRENDER DE LA VIDA Y DEJARSE ENSEÑAR POR LA VIDA

La época en que nos toca vivir es una bendición. Y es no porque sea mejor que otras épocas, es sencillamente por es la nuestra y es la única que tenemos. Me doy cuenta de algo que me parece una revelación: “La importancia de volver a nacer”. Haciendo como una especie de balance de todo lo que aprendí del diplomado es de lo que me doy cuenta. Como que le jodimos a la vida, aunque ella está siempre ahí. Con todo nuestro afán de conocimiento y de poderío le hemos matado. Matándolo nos hemos matado. Realmente es cierto que estamos conectados como en una red. Algo que sea mutilado en nuestra totalidad nos afecta. Hemos aprendido tan bien separar el conocimiento en parcelas, en territorios autosuficientes, sin que nos demos cuenta que siempre nos necesitábamos o que invisiblemente nos ayudábamos unos a otros. Nuestra soberbia intelectual nos llevo a cerrarnos a no reconocer esta unidad de los conocimientos y el enriquecimiento mutuo entre los distintos saberes. Hemos preferido quedar sin comprender esto porque parecería no científica, no racional, no serio. Qué ha pasado de la poesía, del arte, de las leyendas populares, de la literatura, de la música, del baile, de la escultura, de los rituales que conectan con la vida y con la existencia. Cómo nos los hemos relegado al sótano de los condenados como si no fuesen serias estas expresiones humanas y como si fuesen los hermanos pobres que nos avergüenzan. Cuando los quitamos del camino, sin darnos cuenta nos hemos quitado a nosotros mismos. En el fondo, el hecho de que hagamos esto con una parte muy grande de la vida estamos hablando al mundo de nuestra insensatez, de nuestra ignorancia, de nuestra ceguera humana. Lo humano no puede matar lo humano. Estamos conectados, somos una totalidad.

²⁵ Duch, Lluís. *Mito, interpretación y cultura*. Pág. 502.

La CARTA DE LA TRANSDICCIPLINARIEDAD me ha tocado en el alma. Es como sentirme en casa. Es como que por fin he encontrado mi manada. El lugar donde me siento sostenido, alimentado. En Paraguay, en el idioma guaraní, decimos CHE VALLE cuando tenemos nostalgia de nuestra tierra, donde crecimos, donde vamos a buscar la bendición de nuestros ancestros, la bendición de la vida. Este grupo humano que reflexiona entorno a la idea de Edgar Morin lo siento como CHE VALLE. Me siento a gusto, me siento conectado con la vida al entrar en contacto con las palabras, las ideas, los sentimientos de los distintos pensadores de la complejidad con quienes hemos entrado en contacto a través de los correos y los escritos. Me siento como encontrado, *me hallo* como decimos en Paraguay cuando estamos donde tenemos que estar.

“La visión transdisciplinaria es definitivamente abierta en la medida en que trasciende el campo de las ciencias exactas estimulándolas para que dialoguen y se reconcilien, no solamente con las ciencias humanas sino también con el arte, la literatura, la poesía y la experiencia interior”²⁶.

Me parece que este artículo expresa tan bien la necesidad que tenemos de dialogar, de enriquecernos mutuamente sin vergüenza, sin sentirnos culpables porque no ninguna traición a nuestras especialidades que nos beneficiemos con otras miradas. Para los hemos sido educados en la dualidad y la fragmentación de la vida en compartimentos de conocimientos la transdisciplinaria es un reto y un desafío de dejarnos educar por la vida, volver a nacer con nueva mirada. Claro que no esta conversión no se da en un momento dado. Es un proceso, pero el hecho de que veamos que no veíamos hace que se de una dinámica en buscar esta manera de ver el mundo y las cosas desde una visión integradora. Realmente el aprender a dialogar y aprender a escuchar al otro diferente y distinto es un burlarse de nuestra soberbia intelectual encerrada en su ignorancia y ceguera para ver la riqueza de la vida y de dejarse hacer y modelar por ella. El dialogo entre las disciplinas, entre las tantas culturas, no solo humanas y exactas, sino el diálogo entre los distintos tipos de conocimientos, los distintos tipos de saberes nos va a ayudar a reencantarnos con la vida. Vamos a ser devueltos a nuestra tierra a nuestra tierra-madre-patria-padre. Creo que la vida está ahí esperándonos con su paciencia de siempre. Este cambio de paradigma, de revolución del pensamiento es lo que nos hace volver a casa y desde ahí empezar a crear nuevos mundos con nuevas miradas.

²⁶ Carta de la Transdisciplinaria. Art. 5

BIBLIOGRAFÍA

- Buckley, H., “*Un niño*,” Traducción de Luis Porter. Hermosillo, 2009. Material del Diplomado Transformación Educativa Una Formación a los Saberes Globales y Fundamentales de la Docencia.
- Colectivo, “Carta de la transdisciplinariedad,” en Nicolescu, Basarab, *La transdisciplinariedad. Manifiesto*, Hermosillo, Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, 2009.
- Delgado, Carlos, *Hacia un nuevo saber*, capítulo 1, Santafé de Bogotá, Universidad El Bosque, 2007.
- Duch, Lluís, *Mito, interpretación y cultura*, Barcelona, Herder, 1998.
- Eliade, Mircea, *El mito del eterno retorno*, Barcelona, Planeta-Agostini, 1985.
- Eliade, Mircea, Historia de las creencias y de las ideas religiosas. De la Prehistoria a los Misterios de Eleusis, Tomo I, Cristiandad, Madrid, 1978.
- Eliade, Mircea, *Lo Sagrado y lo Profano*, 2ª ed, Madrid, Guadarrama, 1973.
- Eliade, Mircea, *Mito y realidad*, 2ª ed., Madrid, Guadarrama, 1973.
- Eliade, Mircea, *Tratado de Historia de las Religiones*, México, Biblioteca Era, 1991.
- Estrada, Juan Antonio, “Religión y mito: una relación ambigua,” en: *Pensamiento. Revista de investigación e información filosófica*, 190, Madrid, 1992, pp. 155-173.
- Feyerabend, Paul y otros, *Estructura y desarrollo de la ciencia*, Madrid, Alianza, 1984.
- Foerster, Heinz von, “A propósito de epistemologías,” en *Las semillas de la cibernética*, Barcelona, Gedisa, 1991.
- Foerster, Heinz von, “Pensamientos sobre el conocimiento,” en *Las semillas de la cibernética*, Barcelona, Gedisa, 1991.
- Foerster, Heinz von, “Por una nueva epistemología,” *Metapolítica*, No. 8, 1998.
- Fraijó, Manuel, *A vueltas con la religión*, Navarra, Verbo Divino, 2000.
- Fraijó, Manuel, *Jesús y los marginados. Utopía y esperanza cristiana*, Madrid, Cristiandad, 1985.
- Fried Schnitman, Dora (Comp.), *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*, Buenos Aires, Paidós, 1994.
- Gadamer, Hans-Georg, *Mito y razón*, Barcelona, Paidós, 1997.
- Jung, Carl Gustav, *El hombre y sus símbolos*, Madrid, Aguilar, 1996.
- Kant, Emmanuel, La religión dentro de los límites de la mera razón, Madrid, Alianza, 1969.
- Kung, Hans, ¿Existe Dios?. *Respuesta al problema de Dios en nuestro tiempo*, 3ª ed., Madrid, Cristiandad, 1979.
- Lucas, Juan de Sahagún, *Interpretación del hecho religioso. Filosofía y fenomenología de la religión*, Salamanca, Sígueme, 1982.
- Malinowski, Nicolás, *De Plozévet al método: hacia una estrategia de investigación pluridimensional*. Hermosillo, 2009. Material del Diplomado Transformación Educativa Una Formación a los Saberes Globales y Fundamentales de la Docencia.
- Malinowski, Nicolás, *En búsqueda de auto-conocimiento: un método de los meta-puntos de vista*. Hermosillo, 2009. Material del Diplomado Transformación Educativa Una Formación a los Saberes Globales y Fundamentales de la Docencia.
- Malinowski, Nicolás, *Humildad y honradez intelectual: un intento de modelación*. Hermosillo, 2009. Material del Diplomado Transformación Educativa Una Formación a los Saberes Globales y Fundamentales de la Docencia.

- Martín Velasco, Juan, *Introducción a la fenomenología de la religión*, 3ª ed., Madrid, Cristiandad, 1982.
- Martínez, Miguel, “Transdisciplinariedad. Un enfoque para la complejidad del mundo actual”, *Conciencia activa*, No. 1, 2003.
- Maturana, Humberto y Francisco Varela, *El árbol del conocimiento: Las bases biológicas del entendimiento del entendimiento humano*, Buenos Aires, Lumen, 2003.
- Morin, Edgar y Kern, Anne Brigitte, “La reforma del Pensamiento”, en *Tierra Patria*. Barcelona, Kairós, 1993.
- Morin, Edgar, *Articular los saberes*, Buenos Aires, Universidad del Salvador, 1998.
- Morin, Edgar, *Ciencia con consciencia*, Barcelona, Anthropos, 1984.
- Morin, Edgar, Ciurana, Emilio Roger, y Motta, Raúl Domingo D., *Educación en la Era Planetaria*, México, Editorial SEC-Sonora, 2002.
- Morin, Edgar, *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona, Gedisa, 1990.
- Morin, Edgar, *La cabeza bien puesta*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1999.
- Morin, Edgar, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Hermosillo, Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, 2004.
- Najmanovich, Denise, “Del reloj a la red. Metáforas para ver el mundo”, en *El juego de los vínculos. Subjetividad y redes: figuras en mutación*, Buenos Aires, Biblos, 2006.
- Nicolescu, Basarab, *La transdisciplinariedad. Manifiesto*, Hermosillo, Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, 2009.
- Pupo Pupo, Rigoberto, *Imagen, Metáfora, Verdad, Hacia una Visión Hermenéutica Compleja*. Hermosillo, 2009. Material del Diplomado Transformación Educativa Una Formación a los Saberes Globales y Fundamentales de la Docencia.
- Ricoeur, Paul, *Finitud y culpabilidad*, Madrid, Taurus, 1969.
- Ruiz, Alfredo B., Las contribuciones de Humberto Maturana a las ciencias de la complejidad y la psicología, Santiago de Chile, Instituto de Terapia Cognitiva INTECO, 1998. Disponible en http://www.inteco.cl/articulos/005/texto_esp.htm
- Snow. Charles Percy, “Las dos culturas”, en Colectivo de autores, *Ensayos científicos*, México, CONACYT, 1980.
- Sotolongo, Pedro y Delgado, Carlos, *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*, Buenos Aires, CLACSO, 2006.
- Toscano, María y Pérez, María Teresa, “La religiosidad subterránea. Nostalgia de los orígenes, nostalgia de la meta”, *Sal Terrae. Revista de teología pastoral*, 999, Santander 1997, pp. 231-242.

CULTURA Y TERRITORIO

REFLEXION SOBRE LA PRÁCTICA, ALGUNOS CONCEPTOS Y OTRAS PALABRAS ANDANTES

MARIA DEL ROSARIO LAQUINTANA SABATELLA
Uruguay

RESUMEN

Este ensayo reflexiona sobre la relación entre cultura y territorio al momento de la práctica, y la necesidad que implica la reconceptualización de estos conceptos. Pensemos en el territorio como paisaje, como cultura, y como tal dinámico, vivo, una construcción cotidiana donde se conjuga el pasado con el futuro, en un aquí y ahora.

El arribo se hace encuentro e invitación... descubriendo la vertiginosidad de los cambios, mo-

dificaciones, tanto como la intensidad y brusquedad en que se producen. Pero también se hace alteración y amenaza por la presencia misma del observador, que pretende entrever el proceso de creación histórica del patrimonio tangible, valores, códigos, usos y costumbres y su transmisión transgeneracional, como agente organizador.

El paisaje tiene un papel relevante en la formación, consolidación y mantenimiento de identidades territoriales en que se construyen discursos, resistencias, redes, vínculos, sentimientos y memoria.

INTRODUCCION

El arribo al medio rural responde a la planificación de actividades, en el marco de un proyecto co financiado y co ejecutado por cinco organizaciones (gobierno local, gremiales de productores, universidad y una agrupación de organizaciones de carácter publica – privada) en el periodo 2006-2009. Para ello se conformó un equipo de trabajo en el que se incluían técnicos de diversas disciplinas, dirigentes de organizaciones y líderes comunitarios de grupos de base.

Este proyecto afilió a los siguientes objetivos:

- ◆ Fortalecer las organizaciones de productores y sus alianzas.
- ◆ Organizar la participación y mejorar las capacidades de gestión para el desarrollo de iniciativas comunitarias productivas.
- ◆ Aumentar las capacidades de las familias rurales para resolver problemas de su unidad de producción.

La metodología se basó en el aprender haciendo, coexistiendo como planos de abordaje el Sistema local/regional, Sistema familia/explotación, Sistema productivo y la relación planta/animal.

Para tener en cuenta el contexto país los datos secundarios oficiales y actualizados son los siguientes:

- ◆ Superficie agropecuaria total: 16, 4 millón has.
- ◆ Explotaciones agropecuarias: 57.000
- ◆ Empresas agropecuarias: 55.091
- ◆ Poblaciones agropecuaria: 190.000
- ◆ Trabajadores agropecuarios: 157.000
- ◆ Productores familiares (estimados): 32.696
- ◆ Productores familiares (registrados): 15.009
- ◆ División política: 19 departamentos

Población total de la Republica Oriental del Uruguay; es de 3.241.003 habitantes (Femenino 1.675.470 Masculino 1.565.533), con una densidad demográfica de 17,8 hab. por kilómetro cuadrado y una edad promedio de 32,60 años

La mayor concentración se da en la capital del país, Montevideo 1.325.968 lo cual denota su característica esencialmente urbana y en el Interior del país habitan 1.915.035 personas.

La tasa de natalidad es la más baja de América del Sur, pero la expectativa de vida es alta, con un promedio de 72 años para los hombres y 74 para las mujeres.

Porcentaje de personas indigentes 3,5%

Porcentaje de personas pobres 29.8%

Para obtener mas datos e información consultar www.observatoriomercosur.org.uy

Una vez declarada la independencia de la monarquía española, en los inicios de la organización del Estado uruguayo, la política inmigratoria fue de puertas abiertas y permitió el

ingreso de europeos (últimas décadas del 1800), principalmente españoles e italianos. Y en posteriores ingresos, se incluyen rusos, belgas, armenios, polacos, vascos, ingleses, alemanes, turcos entre otras colectividades.

Existe también una pequeña proporción de afro descendientes que llegaron en la época de la dominación española. A diferencia del resto de los países de América Latina, Uruguay no posee población indígena, ya que ésta desapareció como tal del territorio a fines del siglo XIX aunque se están haciendo esfuerzos por identificar descendientes, reconstruyendo una identidad desde el orgullo de ser.

PREPARANDO LA SALIDA

Aprontarse para salir implicó, uno de los mayores desafíos del proyecto desde el punto de vista de la integración del equipo y la definición de los territorios a abordar.

En cuanto al equipo, el obstáculo – oportunidad estaba dada por la diversidad de género, la formación, tanto por la especificidad como por el lugar donde se había realizado el proceso de aprendizaje y experiencia de trabajo en equipo.

De los resultados obtenidos, se destaca la construcción de un lenguaje común, un dialogo entre disciplinas y la apropiación de una nueva forma de mirar, entender y comprender desde un enfoque global. Se hizo necesaria una mirada multidimensional, diferenciar entre mirar y ver, quitarnos la ceguera y cuestionar lo obvio, decodificar nuestros comportamientos específicos e ideas, encastrando con los de las comunidades y productores familiares.

Una de las escenas temidas, era que una vez en el terreno de lo práctico deberíamos realizar nuevas lecturas del escenario ya que los datos secundarios eran obsoletos y no permitían realizar un mapa de confluencias, debido a la disparidad cronológica entre unos y otros.

Para la ejecución del proyecto, acordamos sostenernos en la división política administrativa; aunque una postura tradicional nos habilitaba a realizar un mejor despliegue inicialmente de los recursos. Así lográbamos conjugar los propios del proyecto con los existentes en lo local, en determinación y articulación con el tiempo asignado a las actividades y concreción de los objetivos.

Ya en el territorio, evaluamos y realizamos los cambios que resultaron pertinentes para trabajar en los objetivos anteriormente mencionados.

Nos vimos en una encrucijada, nos cuestionamos sobre la validez de lo que habíamos aprendido, el significado de territorio como primer pregunta.

PRIMERA PREGUNTA

¿Cuándo hablamos de territorio de que territorio hablamos?

“Se denomina territorio (de la palabra “terra”, que significa tierra) a un área definida (incluyendo tierras y aguas) a menudo considerada posesión de una persona, organización, institución, Estado o país subdividido

Desde la tradición física, el término territorio puede entenderse como un sinónimo de superficie terrestre, es decir, de relieve o en su sentido más amplio (como el que le otorgaba E. von Richthofen de la interface entre litosfera, atmosfera e hidrosfera

...puede entenderse como sinónimo de medio natural, con lo que suele hablarse de relaciones entre sociedad y territorio”

Definir el territorio fue laborioso, dilemático al tiempo que problemático

Plantear una única definición de territorio fue considerada como una propuesta osada y mezquina.

Pensemos desde nuestro interior, nuestras representaciones y múltiples aprendizajes, y también con nuestras miserias y múltiples pobrezas, ¿qué es territorio?

Un territorio, es más que un espacio físico y material. Se complejiza en las interrelaciones de las personas que construyen a diario su existencia, significan su experiencia y la transmiten durante generaciones. A través de sus prácticas constructivas de identidad y cultura, lo que los hace comunes, que genera su arraigo, las condiciones de vida y oportunidades, es un lugar donde se tejen conocimientos, relaciones, productos, e historia. Un lugar, donde ser parte y tomar parte para apropiarse de los conocimientos generados socialmente e intercambiar los saberes significativos

El territorio, puede ser entendido como el espacio de desarrollo de actividades humanas, de historia e imaginarios, entonces significa un punto de encuentro para distintos intereses. Desde las políticas de planificación territorial y económica ligadas a la geografía física hasta todo aquello que dimensionamos, evocamos o recordamos o aquello a lo cual nos remitimos.

De esta primer pregunta más que respuestas se descubren nuevas interrogantes. ¿Medio rural, medio urbano, da igual para entender, comprender o acariciar una definición, una forma de pensar y ver el territorio, y para qué definirlo...?

SEGUNDA PREGUNTA

¿Como pensar el territorio rural?

“Territorio construido a partir del uso y apropiación de recursos naturales, donde se generan procesos productivos, culturales, sociales y políticos surgido de esa localización y apropiación territorial.” (Rafael Echeverri Perico, CIDER-IICA.)

Cambios, a lo largo de la historia siempre ha habido, pero, ¿cuan conscientes hemos sido de ellos, como civilización, como especie? Y esto es tan valido para lo urbano como para lo rural, incluso trasciende las fronteras de cualquier país, atañe a toda la humanidad, y está bien decir a toda la especie ya que hemos tenido y sufrido cambios y mutaciones en lo biológico, físico, fisiológico. Lo dialéctico es que permanentemente estamos cambiando.

¿Y de los efectos y causas en este planeta?, y así podríamos decir en lo regional, y también en lo territorial, aun tomando cualquiera de las concepciones antes mencionadas.

Estos cambios son de carácter social, económico, cultural y políticos y se vienen operando como producto de la mundialización, no solo afectando a las prácticas como la agricultura y ganadería sino también al medio donde se desarrollan

Accedimos a ver los cambios como oportunidades y retos expresados en nuevas demandas, y encuentran espacios de desarrollo económico y organizacional para incrementar sus niveles de inclusión y participación, que pueden contribuir a mejorar las condiciones de inequidad y de sostenibilidad del medio ambiente, problemas ambos de urgente solución para todo el planeta. Pensar hoy en el mañana,.. y después que?...

Estos conceptos se van entrelazando con el de ruralidad desde una perspectiva del territorio, y las interrelaciones rural-urbanas en función del paisaje considerado también como espacio vital de recreación, de reconocimiento y de formación de identidad y cultura, de encontrar- encontrarse un lugar en el mundo.

El espacio rural en América Latina evoluciono enfrentándose a un nuevo escenario rural, de carácter territorial, donde se visualizan los asentamientos humanos y sus relaciones en un continuo dialogo rural-urbano. En los cinturones de la ciudad se van asentando, productores que han dejado sus tierras dadas las condiciones del contexto donde produce, se produce y reproduce.

Y en el medio rural, los centros poblados se asemejan cada vez más a las grandes urbes, en alguno de sus aspectos.

Esta estructura es percibida de manera diferente por los países, teniendo en cuenta las diferencias que determinan los distintos niveles de desarrollo y por sobre todas las cosas implementadas acordes a las políticas publicas y responsabilidad humana y ética de los gobernantes.

En nuestra reflexión también tuvimos en cuenta que las innovaciones se aprecian especialmente en lo referido a la producción y el aporte tecnológico, como por ejemplo el cultivo de granos para bioenergía, plantas medicinales, artesanías, turismo rural, forestación, agricultura orgánica, agricultura sostenible, empresas de servicios rurales y una mayor integración de la cadena agroproductiva y comercial en el campo, la ciudad y el exterior. Pero también debemos ver el desplazamiento de las poblaciones rurales dentro del mismo medio o espacio, hacia la ciudad e incluso al exterior.

Todo ello afecta en las cuestiones identitarias tanto individuales como colectivas.

Cambiar un lugar de residencia por otro, trae aparejado un reacomode de lo simbólico y de lo cultural en ese nuevo territorio y la comunidad en que se habita.

La identidad socio territorial es concebida como una dimensión de la identidad personal, y toma como centro de referencia un territorio delimitado, es decir que se geo referencia, establece un encuadre. En éste, la masa social, establece y reconoce vínculos de pertenencia.

Este pasaje de un territorio a otro, favorece los procesos o movimientos de transculturación, aunque también sucede que en un mismo territorio ya que las culturas desarrollan un doble fenómeno de unidad y de diversidad. Consideremos cambien que nosotros, equipo técnico llevábamos nuestra cultura a otros horizontes. Más adelante desarrollare parte de ese aspecto.

Redireccionare para focalizar en lo relacionado a territorio y ruralidad. Como seres humanos debemos tomar consciencia de que la demanda creciente de alimentos, materias primas, empleo y conservación de los recursos naturales exige prácticas responsables, con políticas comprometidas con el medio ambiente y la calidad de vida de las personas, y esto sellara un pacto ético con nuestra profesión como actores implicados e incluidos en el proceso.

Esta nueva concepción de lo rural a nivel mundial y acorde a los objetivos del Milenio se orienta y vincula con los Objetivos del Milenio:¹

- ◆ Aumento de la producción, la productividad y la seguridad alimentaria;
- ◆ Combate a la pobreza,

¹ 1) erradicar la pobreza extrema y el hambre, 2) educación universal, 3) igualdad entre los géneros, 4) reducir la mortalidad infantil, 5) mejorar la salud materna, 6) combatir VIH SIDA, 7) sostenibilidad del medio ambiente, 8) fomentar una asociación mundial.

- ❖ Búsqueda de la equidad;
- ❖ Preservación del territorio y el rescate de los valores culturales para fortalecer la identidad nacional;
- ❖ Desarrollo de una nueva cultura agrícola y rural que permita la conservación de la biodiversidad y los recursos naturales;
- ❖ Aumento de los niveles de participación para fortalecer el desarrollo democrático y la ciudadanía activa;
- ❖ Desarrollo de acciones afirmativas para visibilizar y apoyar la participación y toma de decisiones, especialmente de las mujeres y jóvenes en el desarrollo nacional desde lo rural.

El arribo se hace encuentro e invitación...descubriendo la vertiginosidad de los cambios

Insistiré en que la sociedad experimenta cambios en el contexto de la globalización como consecuencia de los avances de la ciencia y la tecnología, haciendo surgir demandas tendientes a promover cambios al interior de la sociedad como en el quehacer que intenta dar cuenta acerca del territorio.

Si echamos un vistazo ingenuo sobre la percepción nos dice que percibimos “lo que hay en el mundo”.

Diré, pues que el territorio local y la percepción del mismo es afectado por procesos contemporáneos, destacándose el desarrollo tecnológico centrado en el uso de la microelectrónica, la generación de nuevas tecnologías aplicadas, el acceso a las telecomunicaciones a nivel mundial.

Estas características provocan a repensar las relaciones entre lo local y la sociedad global, teniendo significado y sentido, texto y contexto en el marco social e histórico.

TERCERA PREGUNTA

¿Con lo que tenemos, que hacemos?

Curar nuestras heridas narcisistas, de que no lo sabemos todo, sumado a la frustración de que los datos secundarios no lo resolvían todo y darnos permiso de cuestionarnos in situ, abrió los brazos fraternos del equipo y comenzamos a plantearnos nuestro trabajo en términos de proceso y como tal necesitábamos un mayor nivel de interpretación, complejizar y

modelizar en el terreno de lo práctico y con los conocimientos previos, como ya había mencionado, para reconocer a los territorios locales en un contexto de interrelaciones.

En este sentido, concebimos el conocimiento como una interpretación limitada, en la que nos involucrábamos con nuestros sentidos, matrices de aprendizajes, miedos, resistencias, desde nuestros diferentes roles actuados, sentimientos y muchas palabras andantes.

A medida que nuestra apropiación iba evolucionando, deconstruíamos y reconstruíamos la realidad y su conocimiento, aunque limitado por nuestras propias limitaciones. Y esas ideas brillantes en su momento, que oficiaban de brújula y sacra palabra, nos atrapaban dándonos seguridad, hasta que nuevamente nos acosaba la incertidumbre arrojando luz a nuevas ideas los procesos de auto-eco organización, de emergencia, de recursividad e irreversibilidad

CUARTA PREGUNTA

¿Que contiene un territorio?, ¿un territorio contiene algo?

Realizamos un inventario de contenidos, encontrando que un territorio contiene bienes materiales, bienes simbólicos, memoria viva, instituciones, costumbres, hábitos, leyes, poder, gobierno, diferenciación y mutua interacción entre lo sagrado y lo profano, vida y muerte, ritos y secretos.

¿Esto no es cultura?

Entonces podemos decir que un territorio tiene cultura... o culturas?, que construyen y ponen en practica quienes en él se interrelacionan, por lo tanto es una producción colectiva que genera un universo de significados y continuamente modificándose, y se trasmite a través de las generaciones.

Esto no aparecía en nuestra búsqueda de datos, y menos aun la relación entre cultura y territorio, ni que hablar de la forma en que afectábamos con nuestra presencia. Tampoco si éramos afectados y en que forma, en ese encuentro con el otro, en espacios tan diversos y diferentes.

Como seres humanos, apelamos a nuestra caja de herramientas interna, reproduciendo algunas escenas conocidas para aferrarnos a una ilusoria seguridad. El cuerpo tiene memoria. Los colectivos tienen memoria.

Un aporte fundamental en la relación territorio y cultura esta dado por la memoria. Juega un papel de privilegio a la hora de la transmisión entre generaciones, guardián del legado y patrimonio, matriz, imprinting y sello, identidad, e insumo para la construcción colectiva e individual.

“Los viejos amores que no están la ilusión de los que perdieron. Todas las promesas que se van y los que en cualquier guerra se cayeron. Todo esta guardado en la memoria sueño de la vida y de la historia. Todo esta guardado en la memoria, sueño de la vida y de la historia. La memoria despierta para herira los pueblos dormidos. Que no la dejan vivir libre como el viento. Todo esta clavado en la memoria, espina de la vida y de la historia. Todo esta escondido en la memoria, refugio de a vida y de la historia”

Leon Giocco.

O como expresa Eduardo Galeano

“Un refugio? ¿Una barriga? ¿Un abrigo para esconderte cuando te ahoga la lluvia, o te parte el frío, o te voltea el viento? ¿Tenemos un espléndido pasado por delante? Para los navegantes con ganas de viento, la memoria es un puerto de partida.”

Y esta transmisión, esa memoria, participada desde la horizontalidad y verticalidad necesita de palabras andantes, obliga a ser comunicada.

Es imposible no comunicarse ya que todo comportamiento es una forma de comunicación. O sea que además de las palabras y su significado, la comunicación tiene información sobre cómo el que habla quiere ser entendido y que le entiendan, y como cómo la persona receptora va a entender el mensaje; cómo el primero ve su relación con el receptor de la información.

Emisor y receptor de la comunicación estructuran el flujo de la comunicación de diferente forma, interpretando su propio comportamiento como mera reacción ante el del otro. Cada uno cree que la conducta del otro es «la» causa de su propia conducta.

Pero no debemos perder de vista que la comunicación humana no puede reducirse a un sencillo juego de causa-efecto, sino que es un proceso, en el que cada parte contribuye a la continuidad del intercambio, a la retroalimentación y la mutua modificación.

Esta acción mutuamente modificante incluye al equipo de trabajo, a las comunidades en las que se trabajó y a los productores familiares que estuvieron incluidos en el proceso, provocado por el proyecto con sus actividades.

Este lenguaje común se postulo desde el saber cotidiano, lo mágico, lo heredado y los mitos, lo científico, lo formalmente aprobado o validado.

“Una palabra no dice nada y al mismo tiempo lo esconde todo igual que el viento que esconde el agua como las flores que esconde el lodo.

*Una mirada no dice nada y al mismo tiempo lo dice todo
Una verdad no dice nada y al mismo tiempo lo esconde todo”*

Carlos Varela

Vaya que complicado.

Vaya que complejo.

QUINTA PREGUNTA

¿Qué es cultura?

La cultura es una abstracción, es una construcción teórica a partir del comportamiento de los individuos de un grupo. Por tanto nuestro conocimiento de la cultura de un grupo va a provenir de la observación de los miembros de ese grupo que vamos a poder concretar en patrones específicos de comportamiento.

Cada individuo tiene su mapa mental, su guía de comportamiento, lo que llamamos su cultura personal. Mucha de esa cultura personal está formada por los patrones de comportamiento que comparte con su grupo social, es decir, parte de esa cultura consiste en el concepto que tiene de los mapas mentales de los otros miembros de la sociedad. Por tanto la cultura de una sociedad se basa en la relación mutua que existe entre los mapas mentales individuales. El antropólogo, como no puede conocer directamente el contenido mental de una persona, determina las características de estos mapas mentales a través de la observación del comportamiento.

Spradley & McCurdy (1975). *Cultura es definida como el conocimiento adquirido que las personas utilizan para interpretar su experiencia y generar comportamientos.*

Collingwood ha definido cultura como: todo lo que una persona necesita saber para actuar adecuadamente dentro de un grupo social.

Clifford Geertz la cultura es la trama de significados en función de la cual los seres humanos interpretan su existencia y experiencia, así mismo como conducen sus acciones; la estructura social (sociedad) es la forma que asume la acción, la red de relaciones sociales realmente existentes”

Resulta interesante tomar otros aspectos en cuenta para aproximarse a entender las culturas que habitan en un territorio. Estos elementos pueden ser: la alimentación del ser humano según el lugar donde reside y lo que considera ideal para nutrirse, en estrecha vinculación con lo que produce y como lo hace. Con esto también incluyo la supervivencia, frente al medio ambiente y a otros grupos humanos. Entrelazándose con lo que es salud y enfermedad, control del dolor y las formas de encontrar sensaciones placenteras.

Siendo especie, mamíferos, un aspecto fundamental es la reproducción en un sentido amplio, donde se muestran tanto las reglas o permisos que guían y gobiernan el acceso a la vida sexual, como la división de roles, distribución de la comida, el establecimiento de acuerdos de convivencia, todo organizado para asegurar la siguiente generación.

Este énfasis en reproducirse como grupo, genera pautas culturales.

Estamos de acuerdo al expresar que cultura es una construcción simbólica y quienes comparten esa cultura, comparten los símbolos y logran una comunicación eficaz y eficiente.

La cultura, como mencionara, es una construcción colectiva y por lo tanto compartida, de carácter tácito ostentando un modelo propio de comportamiento. Y se sucede en el tiempo por la transmisión entre un ser humano y otro, se constituye en una enseñanza – aprendizaje.

Existe en diferentes niveles de conocimiento, ya sea explícito como implícito

Y digo culturas en un territorio, como sinónimo de comunes, casi como respondiéndome a las cuestiones de:

¿Rural, ruralidad o interior profundo?

¿Comunidad como un lugar? ¿Comunidad de género?, ¿comunidad de jóvenes?...

Otra posibilidad es afirmar que existe una única cultura como sistema integrado, donde cada una de las partes de esa cultura está interrelacionada con, y afectando a las otras partes de la cultura, siempre cambiante y adaptable.

De igual manera, la primera y principal función de la cultura es el trascender del grupo y dotar de sentido al mundo, lograr la continuidad a través de individuos nuevos.

Todas las poblaciones humanas poseen el mismo bagaje genético pero se diferencian por sus elecciones culturales, pero estas diferencias no son irreductibles entre si.

Tal como había aludido en la pagina 7, en el o los pasajes de un territorio a otro o los movimientos dentro de un mismo territorio; desarrollan un doble fenómeno de unidad y diversidad.

Son aparentemente cerradas para salvaguardar la identidad singular, pero también lo suficientemente abiertas como para incluir saberes, individuos de otros territorios. Esa transculturación es nutriente, promotora de libertad e integración. Como construcción humana desde la

singularidad y de igual manera colectiva; puede desarrollar otros modelos para la preservación de sus normas, más rígida y cerrada, resultando entonces más excluyentes y discriminatorios.

La lengua juega un papel central en la trasmisión de conocimientos, es vehiculizador de cultura y esta incluido en ella. En su relación con las significaciones, muestra una sociedad instituyente en constante acción. Y contribuye a la emergencia de otras significaciones. La oralidad se vuelve acumulativa, conservadora, participante y situacional.

CONCLUSIONES

- ◆ Los conceptos se construyen con palabras y las palabras tienen múltiples contenidos. Entender, comprender, aprehender estos contenidos implica aceptar la no existencia de una única visión.
- ◆ Los profesionales, técnicos, egresados de centros educativos, somos seres humanos comunes, ni omniscientes, omnipresentes, omnipotentes tenemos los mismos problemas de vida y de muerte, y compartimos un destino común en este planeta.
- ◆ Se puede establecer un diálogo, aunque por momentos pendientes, entre los saberes académicos y los “populares” y esto se aprende y construye en la práctica. Nos invita y desafía a la revisión metodológica.²
- ◆ Debemos desarrollar la inteligencia general para resolver problemas usando el conocimiento de una manera multidimensional, tomando en cuenta la complejidad, el contexto y con una percepción global.
- ◆ Por la vía de los hechos abandonamos la idea de que hay una magnitud universal, el tiempo y que todos los relojes pueden medirle. Cada observador tendría su propio tiempo personal.³
- ◆ Me cabe expresar que este proyecto, a través de sus acciones y práctica, se constituyó como un proceso de enseñanza – aprendizaje para todos los actores involucrados en él.
- ◆ En tanto el diseño de este ensayo, puede ser interpretado desde la focalización de otros ejes, otros lentes para ajustar la mirada.

² “Reconocer otros saberes supone un desafío mucho mayor: el desafío de transformar ambos –saber popular y saber profesional- hacia la producción de un nuevo saber. En tal sentido, existe una relación estrecha entre los requisitos de identidad y autoestima con una ética centrada en la dignidad, única compatible con una democracia radical y con una política del reconocimiento”. José Luis Rebellato (1946-1999)

³ “ Los tiempos de dos personas coincidirían si ambas estuvieran en reposo la una respecto a la otra, pero no si estuvieran desplazándose la una con relación a la otra... Esto ha sido confirmado por numerosos experimentos, en uno de los cuales se hizo volar alrededor de la Tierra y en sentidos opuestos dos relojes muy precisos que, al regresar, indicaron tiempos ligerísimamente diferentes. Ello podría sugerir que si quisiéramos vivir más tiempo, deberíamos mantenernos volando hacia el este, de manera que la velocidad del avión se sumara a la de la rotación terrestre. Sin embargo, la pequeña fracción de segundo que ganaríamos así, la perderíamos de sobras por culpa de la alimentación servida en los aviones”. El universo en una cáscara de nuez Stephen Hawking.

REFLEXION FINAL

Se debería impulsar una formación universitaria, inclusiva, integral e integradora, democrática, liberadora, cuyo fundamento sea la reflexión ética, especialmente en las relaciones de poder y adecuada al terreno de la practica, muy especialmente en aquellas comunidades que registran un acceso deficitario a ciertos servicios.

Esta formación, habilitaría practicas de extensión e inserción vinculada a los requerimientos y necesidades de las comunidades, promoviendo además, ciudadanos libres, comprometidos, fraternos, solidarios, protagonistas de las transformaciones sociales y defensores de la vigencia de los derechos humanos.

La educación a través de las universidades o los diferentes centros del sistema educativo, deberán instar al desarrollo pleno del ser, articulando las funciones de enseñanza, investigación y extensión en el marco de sus prácticas, acercándose a las comunidades para la resolución de problemáticas relevantes como así también para contribuir a los procesos emancipatorios.

En el periodo de vigencia del proyecto, fue frecuente cuestionarnos sobre nuestro perfil como egresados y recordar como había sido nuestro proceso de aprendizaje, cuales fueron las experiencias que nos nutrieron dentro y fuera de los encuadres de estudio. Como nos habíamos convertido en docentes en nuevos y diversos espacios. De esto también se aprende.

Debemos tener presente en todo momento, a diario, que todos somos seres humanos, más allá de nuestras formaciones y que el respeto por lo igual y diferente enaltece nuestra labor. Y que el otro me atraviesa, invade, complementa pero que soy el otro del otro.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, Luis Enrique, "El discurso de la globalización y la nueva desigualdad regional", en Estudios Regionales, no.54, 1999, p. 125-145. Disponible en <http://www.revistaestudiosregionales.com/pdfs/pdf625.pdf>
- Carosio, Norma Lidia. *Internet y Ruralidad. Nuevos ambientes de aprendizaje para el desarrollo. Educación a distancia y Ruralidad*, MERCOSUR X, 2006.
- Castoriadis, Cornelius, *Psicoanálisis y autonomía*, selección y comentarios por Martín Wolf –Felder, Nordan Comunidad, 1994.
- Laquintana Sabatella, Rosario, "De los cuentos a los descubrimientos", en Ganduglia, Néstor G., y Rebetetz Motta, Natalia, (coord.), *Horizontes de maíz y barro: saberes e imaginarios en diálogo hacia un nuevo orden social*, Memorias 4to foro latinoamericano "Memoria e identidad", Montevideo, 2008.

Malinowski, Bronisław, *Una teoría científica de la cultura*, Madrid, Sarpe, 1984.

Morin, Edgar, *Civilizar la nueva conciencia planetaria*. Disponible en <http://www.pensamientocomplejo.com.ar/documento.asp?Estado=VerFicha&IdDocumento=9>

Morin, Edgar, *La cultura, en la globalización*. Disponible en <http://www.pensamientocomplejo.com.ar/documento.asp?Estado=VerFicha&IdDocumento=47>

Najmanovich, Denise, “Del reloj a la red. Metáforas para ver el mundo”, en *El juego de los vínculos. Subjetividad y redes: figuras en mutación*, Buenos Aires, Biblos, 2006.

Nogue, Joan, “Territorios sin discurso, paisajes sin imaginario. Retos y dilemas”, *Ería: Revista cuatrimestral de geografía*, Nº 73-74, 2007, p. 373-382.

Ther Ríos, Francisco, *Complejidad territorial y sustentabilidad: Notas para una epistemología de los estudios territoriales*. Disponible en <http://www.scielo.br/pdf/ha/v12n25/a06v1225.pdf>

LA MULTIPLICIDAD SISTÉMICA EN LA GESTIÓN DE ENTORNOS UNIVERSITARIOS EN RED

INGRID NEDERR DONAIRE
Venezuela

PREFACIO

El propósito fundamental de esta investigación fue generar constructos teóricos para la Multiplicidad Sistémica de los Entornos Universitarios en Red, en tal sentido se trazó como meta, el redimensionamiento del proceso gerencial universitario, partiendo de la premisa que para transformar el sistema educativo, se ha de concebir su accionar como integral y estratégico, en tal sentido la universidad cumple un rol protagónico y está llamada a reconfigurar sus procesos organizativos y de gestión para dar repuestas pertinentes a un devenir en constante fluctuación y cambio.

Es por ello que, basada en la observación y participación de modelos y teorías que se utilizan en el campo de la gestión universitaria, cada vez se intensifica más, la sensación de que en cada acción y reacción, involucrada en cualquier actividad, se captan múltiples fragmentos de la unicidad, producto de las estrategia utilizadas en el transcurrir de la organización universitaria.

Este aspecto trae consigo un efecto de multiplicidad sistémica y a su vez de complejización, ya que las acciones-retroacciones, provenientes de las relaciones a nivel inter y trans-organizacional, se entretajan en una dinámica recursiva y espiralada de ascenso y descenso en procura del conocimiento, constituyéndose como el punto medular en la conducción de organizaciones esparcidas geográficamente.

Esta confluencia o torbellino del flujo-reflujo simultáneo y enriquecedor de saberes que se genera y distribuye de las retículas multidimensionales, también hace que se sobrepase el pensamiento unificador y unitario, que se venía utilizando en el contexto universitario, en virtud de no tener repuesta de un modelo que solo atiende lo fragmentado, homogéneo y simplicista.

De allí que este argumento, se constituya en dos vertientes significativas, en primera instancia, lo referente a una vía alternativa de comprensión, ante la incertidumbre que rodea a los sucesos y

circunstancias del acontecer cotidiano. Por otro lado esta Multiplicidad Sistémica de la organización universitaria en red, está dotada de complejidad y heterogeneidad, lo cual podría interpretarse a partir de la autonomía del fragmento y a la vez la dependencia respecto a su unicidad.

De acuerdo a esta reflexión existe en la Multiplicidad Sistémica de la Gestión en los Entornos Universitarios en Red, la posibilidad de que sus autonomías y dependencias, se puedan extender infinitamente, y trascender hasta lograr una nueva configuración organizacional en respuesta a las demandas y desafíos a las que hubiera lugar.

En este sentido la configuración de la indagación se concibió como un entramado rizomático de saberes, dispuestos en Momentum, que se complementan los unos a los otros en un ciclo recursivo que los convierte en insumo y producto al mismo tiempo, tal como lo sostiene Morin (2002), especialmente refieren a la intensidad y características que impulsan a seguir el recorrido trazado, de allí que, involucran motivación, esfuerzo, sentimiento, presión y retroalimentación multidireccional para llegar a la meta propuesta. Esto encaja perfectamente con la consideración de Deleuze y Guattari (1999), en cuanto a la analogía configurativa de los rizomas, los cuales son tubérculos de tallo horizontal de donde emergen raíces y raicillas entretrejidas, donde no se sabe su origen y culminación, ya que existe una mutidimensionalidad relacionada.

En esta red de mapas y senderos de conocimiento, los productos de un Momentum pueden ser cambiados o utilizados totalmente como génesis de otros estados, lo que los convierte en autónomos y dependientes al mismo tiempo. De esta manera este entramado constituye el sendero en devenir para la captación de la realidad de estudio, su trama conceptual y las bases epistemológicas y metodológicas que permiten utilizar estrategias de comprensión e interpretación desde la propia vivencia

De esta manera, la interconexión que se traza en este trabajo, permite su abordaje desde cualquier Momentum, esto es porque su recorrido va y viene haciendo interferencia constructiva, tal como el principio físico, propio de la naturaleza ondulatoria de la luz, donde las ondas en fase se refuerzan mutuamente y el resultado es una onda de mayor amplitud; es así que en la sinergia que se establece de principio a fin en este compendio saberes, se puede percibir claramente la multidireccionalidad de conexiones a partir de las cuales se moviliza la complementariedad dialógica en una red de generatividad permanente, la cual supera la interrupción en cualquier parte, ya que posibilita recomenzar según la interrelación que se establezca.

MOMENTUM I Y II. LA REALIDAD EMPÍRICA, ACERCAMIENTO Y CONCEPTUALIZACIÓN A LAS CIRCUNSTANCIAS DE ESTUDIO

En el contexto empírico-situacional-conceptual, se destaca el acercamiento y contextualización del objeto de estudio, constituye por lo tanto, el devenir para comprender e interpretar en ese entramado de relaciones, los diferentes escenarios y perspectivas, sobre lo que involucra la gestión universitaria, especialmente lo que concierne a la generación, transmisión y distribución del conocimiento, como razón de ser de las universidades, las implicancias del uso y apropiación del componente tecnológico en la conformación organizativa en red, así como la gestión de las acciones y retroacciones que se generan en su quehacer; aspectos que muestran en conjunto, un estado del arte en construcción que sirve como punto de partida para la percepción de nuevos escenarios que impulsan la evolución del estudio.

Igualmente se asumen constructos teóricos referenciales, como espacios para la interpelación y discusión reflexiva, bajo una preeminencia sistémica, colectiva, y participativa que permite comprender al entramado teórico-conceptual, mediante la concatenación de las interrelaciones e interdependencias recursivas, que permiten la autorregulación y autogeneración del conocimiento, a partir de la cual emergen las bases conceptuales que perfilan el basamento teórico para una gestión distribuida basada en los saberes que se generan desde los entornos universitarios en red.

Donde los *Entornos Universitarios en Red o Reticulares*, constituyen la arquitectura establecida por el enlace de complejas constelaciones organizacionales, distribuidas geográficamente, basada en una trama configurativa en red, abierta flexible, de múltiples conexiones y con diferentes vías de comunicación para la gestión de los procesos de conocimiento y el aprendizaje permanente en su quehacer. *La Gestión Distribuida del Conocimiento*, permite la oportunidad de la conducción de saberes bajo principios de multiplicidad y heterogeneidad que describen a las organizaciones contemporáneas, tomando en consideración la naturaleza social y compartida del conocimiento y la finalmente la *Multiplicidad Sistémica*, alude a las acciones y retroacciones en un ciclo recursivo, que permite generar y distribuir conocimiento permanentemente, en pro de regular y transformar, tanto al sistema académico como el administrativo, al interior como al exterior de las mismas en un flujo simultáneo de saberes.

Con las características de esta disposición investigativa se quiere significar la relevancia del devenir de la organización universitaria como red de interrelaciones sociales de intercambio permanente de conocimiento e información con su entorno, trama de multimensuralidad y heterogeneidad que según las consideraciones de Bertalanffy (1968) y Luhmann

(1984), moviliza los desafíos y demandas que el sistema universitario tiene que cumplir en base a sus acciones y retroacciones, lo que requiere de una comprensión que abarque la sistematicidad, complejidad, diversidad y heterogeneidad de su dialógica de interrelación, para el desarrollo de proyectos y procesos de su acontecer, de los cuales no se puede desligar el uso y apropiación del componente tecnológico, el cual actualmente está cambiando las formas de pensar y hacer en esta contemporaneidad.

De aquí, que el punto medular de esta indagación la constituye el devenir de la organización universitaria, así como su gestión concebida desde la transversalidad del componente tecnológico o convergencia de tecnologías de información, comunicación, teleinformática, computación, nano-bio-tecnologías, entre otros más, en las actividades de su quehacer.

En correspondencia con este hilo argumentativo, desde las últimas tres décadas se han intensificado trabajos y experiencias para que la universidad responda a la apropiación de la convergencia de tecnologías, lo cual se traduce en fuertes demandas y desafíos que se han plasmado a nivel global y local como escenarios donde estas organizaciones tiene que actuar para cumplir con su responsabilidad social, como es generar transferir y distribuir conocimientos pertinentemente a su entorno de influencia.

Dichos retos van referidos a la diversidad de espacios y modalidades académicas que la universidad de hoy tiene que asumir como institucionalidad social de articulación distributiva, capaz de incluir agendas y discursos de los múltiples actores sociales con los que interactúa, de aquí la importancia que revierte la usabilidad de redes, para la flexibilidad, escalabilidad, ubicuidad, instantaneidad del conocimiento y la información global, permisible desde las retículas organizacionales, que superan las barreras de tiempo, espacio y condición social-cultural, a demás de dar cuenta de la idoneidad de la realidad, mediante la agrupación de nodos con autonomía propia, cuyo desempeño fomenta la diversidad, autonomía, autorregulación, autoconformación y aprendizaje permanente.

COMPLEXUS ORGANIZACIONAL UNIVERSITARIO EN EL CONTEXTO DE LA VIRTUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Ahora bien, los argumentos antes planteados, conjuntamente con el gran empuje que impone la ciencia y la tecnología, propician la celeridad de ideas y acciones para percibir las cosas en la organización universitaria, sin embargo, en la búsqueda del equilibrio se asumen

continuamente formas y maneras en el quehacer, que están lejos de llenar este vacío, ya que las acciones son asumidas de forma descontextualizada y sin ninguna conexión, lo cual produce un accionar desacertado.

Dichas aseveraciones parten del estudio y experiencia que se tiene en el ámbito venezolano de las universidades nacionales experimentales, mediante prácticas docentes y administrativas a nivel universitario, específicamente en la Universidad Nacional Experimental “Romulo Gallegos”, ubicada en el Estado Gúarico, en la Parroquia San Juan de los Morros, durante catorce años, de servicios ininterrumpidos, así como también, los hallazgos provenientes de las investigaciones realizadas en este sector, especialmente lo que refiere al impacto del componente tecnológico en las actividades académico-administrativas, esencialmente, desde la perspectiva de la generación, transmisión y distribución del conocimiento, inmersas en sus funciones básicas de enseñanza, investigación y extensión, Nederr (2003, 2004, 2006, 2007, 2008 y 2009).

Los resultados de estas investigaciones, revelaron mediante los actores socio-educativos, referentes que condicionan la configuración y gestión organizacional universitaria, relacionados a factores de índole ontológico, axiológico y epistemológico. Este planteamiento conduce a percibir a las organizaciones universitarias, especialmente la de carácter experimental, mediante textos, pronunciamientos y acontecimientos académicos, que se constituyen y presentan progresivamente, como conjuntos de discursos que pueden ser asumidos o no.

Así, en lo que refiere a lo Axiológico se evidencia a partir de la deontología de estas casas de estudio, la cuales establecen su razón de ser por medio de políticas externas, que provienen del ejecutivo nacional, tal como lo expresa el Artículo 10, de la Ley de Universidades de 1970, en tal sentido, se presenta inconsistencia en la instauración organizacional y por ende en su gestión, por cuanto, al no ser construida participativamente, se convierten en presupuestos y normativas, que se han de seguir sin mayor apropiación crítica, por lo que se establecen como guías, que tienen variadas interpretaciones y por ende, diferentes acciones en la praxis organizacional universitaria, de las cuales dependen sus procesos, el pensamiento ético y cognoscente, estos aspectos conllevan a repetir procesos y a un accionar si coherencia y totalmente desvinculado.

En un accionar de esta índole se aprecia desmotivación, falta de colaboración y cooperación, el aprendizaje colectivo se desaprovecha al no promoverse una reflexión comunicada, disipándose la sinérgia y energía que alimenta los principios y valores, cuya fuerza energizante constituye la acción y transformación organizacional.

En lo que respecta a la forma de comprender las teorías y modelos organizacionales, es decir lo que concierne a lo Epistemológico, en la universidad existe la tendencia de generar, transferir y difundir el conocimiento desde la perspectiva clásica de la administración, que apunta al cientificismo, la linealidad y al parcelamiento de saberes sin vínculos de comunicación, razón por la cual los saberes pierden pertinencia y muestran una universidad descontextualizada, aunado a ello, aún se trabaja con programas que buscan conductas observables, lo que remite a un conductismo, de igual forma el impacto de la gestión se valora por índices y ratios que cercenan la creatividad e innovación.

Por otro lado, concurrentemente se promueven desarrollos virtuales de aprendizaje, donde las estructuras organizativas aperturan mediante modelos constructivistas, la generación y distribución de conocimiento en el consenso del grupo responsable del proyecto, sin embargo se convierten de nuevo en presupuestos y guías que son asumidas por imposición y no por convicción, perdiéndose su pertinencia para el cambio social-cultural. Mediante estos aspectos se percibe claramente el problema epistemológico, ya que se acciona con partes de teorías o con una hibridación que es asumida de acuerdo a la comprensión o requerimiento particular. ¿Cómo se puede distribuir o compartir colectivamente saberes en estas condiciones?

Esta forma dogmática de usar las teorías en las universidades nacionales experimentales, en vez de transformarla las desvirtúa y desintegra, ya que cada quien escoge lo que mejor se adapte a su estilo y requerimiento. Ante la consideración compartida de Anders Egg (1999), de que el conocimiento se funda a nivel individual pero para que pueda evolucionar requiere ser compartido mediante las relaciones sociales, este permanente aprendizaje deja de ser efectivo por falta de vinculación y consenso para la apropiación de saberes a partir de la propia universidad. De aquí que los modelos y teorías no deben tomarse como una receta, sino que sean apropiados en la interrelación dialógica del quehacer, es decir constituir el punto de partida para que se conviertan en discursos en devenir, para la transformación universitaria sobre la base de la comunicación y el diálogo permanente, que refieren a la retroalimentación propagada.

En cuanto a la naturaleza de la conducción universitaria o su Ontología y lo que esta moviliza en su devenir, se capta por el perfil organizacional, que refiere a la interrelación de dialógicas complementarias para generar significados, los cuales develan cómo se hacen las cosas o cómo se concibe la universidad. También desde esta lógica consensual se captan los significantes que pueden potenciar o entorpecer el desempeño esperado o Performatividad de la dinámica universitaria y sus posibilidades para la acción. Tanto la Performatividad

como el Perfil Organizacional se fundan en la comunicación, ontológicamente la universidad tiene muchas comprensiones que parten de cada particularidad en cuestión.

Lo esgrimido anteriormente, constituye un sistema referencial de aspectos que permite percibir y comprender las relaciones que emergen de los procesos académicos, de investigación, extensión, administrativos y de gestión, donde cobra fuerza el siguiente cuestionamiento: *¿Qué relaciones, intercambios, interdependencias y actividades se han de repensar en la trama teórico-conceptual, para la generación y concreción de constructos teóricos para la Multiplicidad Sistémica de la Gestión en Entornos Universitarios en Red?*, para lo cual se trazaron los siguientes Propósitos en la Investigación:

- ♦ *Develar desde la perspectiva de los actores universitarios la interrelación de la Gestión Distribuida del Conocimiento y la Multiplicidad Sistémica en el Contexto Universitario*
- ♦ *Comprender las categorías que emergen de los hallazgos en el Entorno Universitario relacionadas con la Retroalimentación Propagada y la Reticulación como componentes definitorios de la Gestión Distribuida en Entornos Universitarios en Red.*
- ♦ *Interpretar el significado que le atribuyen los actores socioeducativos a la Multiplicidad Sistémica a partir de la Gestión Distribuida en Entornos Universitarios.*
- ♦ *Generar Constructos Teóricos para la Multiplicidad Sistémica de la Gestión en Entornos Universitarios Reticulares.*

MOMENTUM III. SENDERO EPISTEMOLÓGICO, METODOLÓGICO Y PROCEDIMENTAL

Para poder llevar a cabo el discurrir investigativo fue necesario examinar los patrones de pensamiento, a los fines de desaprender y aprender para desarrollar capacidades adecuadas que permitieron percibir los nexos invisibles que coexisten en la trama de relaciones de la organización universitaria, en tal sentido se asumió una postura epistemológica imbricada en las ciencias de la complejidad, es por ello que soportada en los criterios de Baterson (1976), Foerster (1988), Maturana y Foerster (1988), Watzlawick (1990), Jutoran (1994), Konemman (2005), así como Brugger y colaboradores (2003), entre otros más, se toma de Claude Bernard (1865), el principio de Homeostasis o capacidad de regulación que tienen los seres vivos de mantenerse en equilibrio dinámico, a los fines de hacer comprensible los com-

ponentes, funciones y procesos de la gestión universitaria. De *Rudolf Clausius* (1865), el principio de *Entropía*, como la tendencia que tiene un sistema al desorden o intercambio de energía que puede realizar con su entorno, ya que los *sistemas altamente distribuidos tienen alta tendencia a transformarse*, este principio constituye la clave para la autoconformación universitaria en virtud de la *Multiplicidad Sistémica*.

De *Albert Einstein* (1905), el *Principio de la Relatividad*, basado en la física de los campos gravitacionales masivos, como la galaxias, el cual prevé la percepción del espacio-tiempo, estado que depende del movimiento del observador y donde a su vez está incluido en lo observado. Mientras que de *Neils Bohr* (1913), el *principio de correspondencia*, el cual considera al mundo físico por la dualidad *onda-partícula*, es decir no se compone por partículas indivisibles, como lo venía sosteniendo la física clásica, sino que desde esta óptica se asume la perspectiva de que un mismo fenómeno puede tener percepciones y perspectivas múltiples, ser partícula y onda a la vez, esta propiedad de la mecánica ondulatoria, que comprende la física subatómica y conocida como *Teoría de Planck o Principio de Incertidumbre, Indeterminación o Cuantificación*, revalida la multidimensionalidad, al formular que no existe un único punto de vista, las diferentes perspectivas son complementarias.

Para percibir las relaciones e interacciones de los componentes de las entidades socio-culturales, del ámbito universitario se recurre al cuerpo teórico de sistemas de *Von Bertalanffy* (1947), que considera la integración, comunicación y unidad de la ciencia mediante la tarea interdisciplinaria, mediante los *Isomorfismos o correspondencias* entre entidades diferentes, la *Equifinalidad* o propiedad de alcanzar el estado final partiendo de diferentes condiciones iniciales, por diversos caminos y la *Retroalimentación*, como mecanismo de regulación. En cuanto a la importancia que revierte el contexto, la comunicación no verbal, la pauta que conecta en las interacciones humanas, se recurre a la *Escuela de Palo Alto o Universidad Invisible* (1959), de sus miembros más relevantes *Bateson* y *Watzlawick*, se comparte la consideración de que todo fenómeno se comporta recíproca e independientemente con su tejido vivencial, así que la consideración gira en función de su *Modelo de Comunicación Orquestal*, que toma en cuenta la interrelación y participación que existe en todo dialogo.

Para resignificar la comunicación como fenómeno fundamental de evolución, a partir de la retroalimentación, se toma de *Norbert Wiener* (1956), *Cibernética* de 1er Orden, la reintroducción de los resultados de desempeño en el sistema. De *Margorot Maruyana* (1963), *2da. Cibernética*, la *retroalimentación positiva y negativa*, para la supervivencia de todo sistema viviente. De igual manera la *Cibernética de la Cibernética*, *Von Foerster* (1972), aporta

el siguiente argumento: *las observaciones no son absolutas sino relativas al punto de vista del observador*, es decir a su sistema de coordenadas, se ratifica la relatividad en el acto de observar se influye sobre el objeto observado. De aquí que la incertidumbre y la indeterminación se convierten en absolutas, se pierde la objetividad y se significa la *Circularidad Dinámica de la Retroalimentación, Reintroducción del Observador en lo Observado, Subjetividad, Recursividad, Causalidad Reciproca y Autorreferencia*.

De Ilya Prigogine (1972), precursor de la Teoría del Caos, la ampliación de la desviación y los mecanismos de retroalimentación propagada para la transformación y evolución de seres vivos. Mientras que de Humberto Maturana y Francisco Valera (1973), la consideración de que los seres vivos se constituyen y operan como sistemas cerrados de producción molecular y abiertos al flujo material y energético, el mundo se crea en el lenguaje, en las conversaciones y en dialogar que remite a la ética de la convivencia, la cual repercute en el devenir de las relaciones humanas, de aquí que la *Autopoiesis* es definida como la organización que constituye a los seres vivos. Es por lo tanto la red de producciones de los componentes de los cuales parten las interacciones. De Niklas Luhmann (1984) se dinamiza el concepto de sistema a partir de los conceptos de la cibernética, ya que concibe que la sociedad se produce en las comunicaciones sociales, es decir la comunicación es la base de la interacción, de aquí que todo lo que es comunicación es sociedad.

Todo este bagaje epistemológico, como es: la Teoría de sistemas, Cibernética, Teoría de la Comunicación, la Teoría del Caos, la Entropía, la Correspondencia y la Relatividad, Edgar Morin (1970), los integra en correspondencia con la multiplicidad, heterogeneidad e intersubjetividad del mundo experiencial complejo; para conformar los siete principios metodológicos del pensamiento complejo, cimiento y base del enfoque utilizado, que ameritó una postura inter y transdisciplinaria, tomando en cuenta simultáneamente lo Sistémico, lo Hologramático, Retroactivo, Recursivo, Dialógico, la Autonomía-Dependencia y la Reintroducción del Cognoscente en todo Conocimiento.

Es por ello que el cuerpo teórico al que se pretende llegar, parte de la organización sistémica, cuyo conjunto se puede comprender a partir de las relaciones de las partes y el todos, y viceversa; considerando las producciones que emergen a partir de las interacciones dialógicas complementarias, cuyos productos en recursividad son insumos de otros estados de los cuales forman parte.

Esta confluencia de principios epistemológicos, también permitió la captación de la multiplicidad y heterogeneidad de las relaciones humanas, en total sintonía con una estrategia

inter y transdisciplinaria, que percibe a este estudio como un proceso activo, recursivo, cíclico, creativo y flexible, donde se da relevancia a las relaciones sociales, al sentido y sentimiento que estas movilizan, por ello la estrategia de investigación es de *naturaleza Cualitativa*, donde la indagación, la investigadora y todo lo que la conforma se constituye en una unidad multifacética.

Como *Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información* se utilizaron las *Entrevistas a Profundidad* como guías para abordar a los informantes clave y producir el dialogo abierto y el intercambio, como expansión narrativa del conjunto investigador-informantes claves y su reflexividad conjunta que realizan desde la misma realidad de estudio.

En cuanto a los *Informantes Claves* que proveen la información que le da significado y significado al estudio se seleccionaron cuatro relatores, que por su experiencia en el ámbito universitario, así como en la conducción de procesos de conocimiento en la universidad de este tiempo. Esto adquiere pertinencia por los roles que desempeñan como directivos y docentes de las casas de estudio Universidad Nacional Experimental “Rómulo Gallegos”, donde se seleccionó al Decano y Director del Area de Ingeniería de Sistemas. Mientras que Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez” a su Coordinador de Postgrado. En el Sector Empresarial a la Hidrológica Páez C.A, por su condición de empresa mixta (pública y privada), a su Gerente de Comercialización, que permite dar cuenta de las fuerzas vivas de la región.

La *Validez de la Información* se da desde el mismo momento de recabarla, de la captación de un evento desde diferentes puntos de vista, de vivir la realidad estudiada y comprenderla en su propia dinamica. De igual manera se aplica la triangulación constante a partir de la interrelación de dilógicas provenientes de diferentes fuentes en este caso: informantes clave-teóricos-investigadora, facilitando este trabajo mediante la utilización del programa informático Atlas.Ti. Versión 5.0

Como *Técnicas de Interpretación de la Información*, se despliega un proceso cíclico de continuo preguntarse y comparar para la comprensión e interpretación, se utiliza la categorización, subcategorización, organización, sistematización y comparación de la información hasta su saturación, es de hacer notar que la interconexión de lazos extrapola cualidades de categorías y subcategorías entre sí, reciprocamente, a este respecto cabe señalar que la intensidad no es conseguir leyes universales, ni recetas, sino que se trata de recrear el devenir que paulatinamente cambia en las relaciones sociales.

MOMENTUM IV. ELUCIDACIÓN Y COMPRESIÓN DE LAS CIRCUNSTANCIAS DE LA PRAXIS UNIVERSITARIA

La Elucidación y Comprensión de las Circunstancias de la Praxis Universitaria, se convierte en un continuum de aprendizaje y metamorfosis, en este sentido cabe exponer la necesidad sentida y vivida por la investigadora sobre la importancia de reflexionar, internalizar y darse tiempo para sumergirse en el proceso investigativo a través de las interacciones, conexiones y reticulaciones triangulantes que proviene de la información suministrada por actores socio-educativos, para así descubrir y favorecer la emergencia de los significados subyacentes.

Estas consideraciones se entretajan y prolongan en un continuo e inmediato suceder de uniones de ideas, pensamientos, acciones y circunstancias, que fluyen recursivamente, en una trayectoria *cíclica-espinalada* de reflexión y apropiación de significados, partiendo de la concepción interpretativa de que la gestión en contextos universitarios en red, constituye una realidad socio-organizacional-gerencial de naturaleza compleja, contextualizada y construida globalmente, de donde emerge la multidimensionalidad y heterogeneidad, la cual se concatena y es interdependiente de su intencionalidad signada por la visión Onto-Epistémica de difundir, transferir y compartir saberes.

Ahora bien, para desentrañar de ese continuum de juntas, prolongaciones, acciones y retroacciones, que suceden en el acontecer universitario, se recurre a las connotaciones axiológicas, ontológicas y epistémicas del *inter-retro-accionar* universitario, expuesto en el entramado teórico, para contrastar mediante el conjunto de referentes que lo conforman, la sinopsis de interrelaciones dialógicas que surgen en la praxis y teoría, que son significativa para la multiplicidad sistémica, es por ello que para la consecución de la intencionalidad investigativa, se recurrió a un espiral hermenéutico de ascensión y descenso para la captación, sentido y conocimiento del ser-existencia, como lo es, la génesis de constructos teóricos para la Multiplicidad Sistémica que involucra la Gestión en Entornos Universitarios Reticulares, a partir de las interrelaciones dialógicas inmersas en la praxis universitaria, en tal sentido se recurre al entramado de *Momentum de la Génesis Elucidaria*, los cuales superan el orden y secuencia que impone el método lineal, mediante un fluir entretajido, donde insumos y resultados se complementan mutuamente, para la génesis de unos y otros, en un círculo virtuoso recursivo mediante el cual, se concibe la inteligencia colectiva, conformada por los autores, informantes clave e investigadora. Tal como se especifica en el cuadro N° 1.

Cuadro N° 1: Elucidación y Comprensión de las Circunstancias de la Praxis Universitaria

Momentum Alpha (α)
<p>Compresión e interpretación del entramado teórico</p> <p>Acopio de las apreciaciones empíricas de los actores socio-educativos, acerca de la organización universitaria y la conducción de sus procesos de conocimiento.</p> <p>Organización y sistematización de la información, mediante gráficos interpretativos que muestran los significados del perfil organizacional y los significantes de la performatividad.</p> <p>Desde estos gráficos se percibió los desafíos que enfrenta la organización universitaria y su gestión así como las demandas que perfilan su transformación en la contemporaneidad.</p> <p>Todas estas vertientes hermenéuticas permitieron develar el sentido e impacto que genera la Gestión Distribuida y la retroalimentación propagada en los Contextos Universitario Reticulares.</p>
Momentum Alpha (α) y Beta (β)
<p>Concurrente al producto del Momentum Alpha (α), en una actividad sistémica-recursiva, se captan las categorías y subcategorías que emergen de la interrelación de dialógicas entre la universidad y las dimensiones o temas considerados en las entrevistas a profundidad o diálogos con los informantes claves.</p> <p>Estas categorías y subcategorías, se presentan en una ilustración sinóptica que moviliza las cualidades que vertebran la vinculación entre pasado, presente y futuro, así como el dialogo de tradiciones que subyacen en las intersubjetividades, las cuales permiten comprender la interrelación entre la Gestión Distribuida y la Multiplicidad Sistémica en Contextos Universitarios en Red.</p> <p>Como producto se tienen los Gráficos de interrelación de dialógicas para el Perfil y Performatividad Universitaria.</p>
Momentum Alpha (α), Beta (β) y Delta (δ)
<p>A partir del compendio de categorías y subcategorías y la contrastación de cada cualidad con el referente teórico, se percibió la valoración, expectativas y presupuestos que le otorgan los actores socio-educativos a las acciones-retroacciones propagadas en virtud de las inter y trans-relaciones que emergen de sus componentes, de igual manera lo que refiere a la Reticulación, como componentes definitorios una Gestión Distribuida.</p> <p>El producto generado fue la Red sinóptica de interrelaciones dialógicas y la movilización de cualidades en la praxis universitaria.</p>
Momentum Alpha (α), Beta (β), Delta (δ) y Épsilon (ϵ)
<p>Con la compresión e interpretación de las interrelaciones dialógicas para el perfil y la performatividad universitaria, la movilización de cualidades mediante la sinopsis de las diversas posiciones, permitieron percibir los fundamentos y concepciones que le atribuyen los informantes claves a la génesis y transformación de la organización universitaria a partir de una Gestión Distribuida en el Contexto Universitario.</p> <p>El resultado obtenido fue: Gráfico de categorías y subcategorías subyacentes en la praxis universitaria y la Red de categorías y subcategorías de la praxis universitaria. lo que permite vislumbrar la Realidad Onto Epistémica de praxis universitaria.</p>

Momentum Alpha (α), Beta (β), Delta (δ), Épsilon (ϵ) y Omega (Ω)

En la simultaneidad de los Momentum Alpha (α), Beta (β), Delta (δ), Épsilon (ϵ) y Omega (Ω), entendida como la ontología sistémica, la complementariedad y recursividad de la inteligencia colectiva informantes clave-teóricos-investigador, se genera el círculo hermenéutico para la autorregulación y autoconformación de constructos teóricos para Multiplicidad Sistémica de Gestión en Contextos Universitarios en Red.

Esta derivación se presenta en dos vertientes para cada tema de dialogo: El Entramado Rizomático de Saberes referente a la disposición del Perfil Organizacional Universitario, así como El Entramado Rizomático de Saberes para la Performatividad en Contextos Universitarios Reticulares.

A partir de los Momentum Alpha (α) y Beta (β), se Develan desde la perspectiva de los actores universitarios la interrelación de la Gestión Distribuida del Conocimiento y la Multiplicidad Sistémica en el Contexto Universitario.

De la complementariedad de los Momentum Alpha (α), Beta (β) y Delta (δ), se las categorías que emergen de los hallazgos en el Entorno Universitario relacionadas con la Retroalimentación Propagada y la Reticulación como componentes definitorios de la Gestión Distribuida en Entornos Universitarios en Red.

La sistematicidad recursiva de los Momentum Alpha (α), Beta (β), Delta (δ) y Épsilon (ϵ), se interpreta el significado que le atribuyen los actores socioeducativos a la Multiplicidad Sistémica a partir de la Gestión Distribuida en Entornos Universitarios.

En la simultaneidad de los Momentum Alpha (α), Beta (β), Delta (δ), Épsilon (ϵ) y Omega (Ω) u ontología sistémica informantes clave-teóricos-investigadora se Generan los Constructos Teóricos para la Multiplicidad Sistémica de la Gestión en Entornos Universitarios Reticulares.

Fuente: Nederr (2009)

DEVELANDO SIGNIFICADOS ONTO-EPISTÉMICOS DE LA PRAXIS UNIVERISTARIA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ACTORES SOCIO-EDUCATIVOS

En la interrelación de dialógicas generada entre la universidad y los temas seleccionados para comprender la praxis universitaria, se escoge la dimensión de Gerencia Universitaria porque constituye el punto medular de esta indagación, donde convergen cinco vertientes argumentativas que recogen los diez temas que permitieron concebir el dialogo de saberes entre informantes *clave-teóricos-investigadora*, los cuales son: *El Uso y Apropiación del Componente Tecnológico y la Sintonía que tiene la Universidad con Sociedad del Conocimiento, La Gestión Distribuida en Contextos Universitarios, Las Redes Sociales de Conocimiento, La Cultura para la Diversidad y el Aprendizaje Permanente, así como Los Procesos*

de Conocimiento que comprenden: acceso, almacenamiento, transferencia, distribución y generación de nuevos conocimientos. Es de hacer notar que cada una de estas vertientes movilizan una multidimensionalidad de condiciones y cualidades, mediante categorías y subcategorías que se entrelazan rizomáticamente para el confluir conjunto de argumentos proveniente de las apreciaciones de los informantes claves, sobre la Gestión en Contextos Universitarios en Red, de los cuales emergen significados referentes al Perfil Organizacional, así como significantes para el desempeño esperado o Performatividad, de donde surge el desafío que la universidad de este tiempo, tiene que enfrentar. De igual manera en la trama de relaciones de categorías y subcategorías provenientes de las áreas temáticas seleccionadas, a demás de realizar la interpretación se percibe la demanda emergente.

Tanto la Interrelación de dialógicas como las trama de subcategorías subyacentes derivados de los relatos de los informantes claves, se integran en una Sinopsis de Interrelación Dialogica, para percibir en detalle el devenir de las concatenaciones y dependencias que se generan en el interactuar universitario, las cuales conciben la *Red de Categorías y Subcategorías Subyacentes en la Praxis Universitaria*, así como su *Realidad Onto-Epistemica*. cuya integración permite conformar la Matriz de demandas y desafíos, de la cual se derivan los Entramados Rizomaticos de Saberes, referentes a la disposición del Perfil Organizacional, así como a la Performatividad en Contextos Universitarios Reticulares.

MOMENTUM V. INTERRELACIONES, HETEROGENEIDAD Y CONECTIVIDAD PARA LA GÉNESIS Y TRANSFORMACIÓN DE LA INTELIGENCIA GERENCIAL UNIVERSITARIA

Constructos Teóricos para la Multiplicidad Sistémica en la Gestión de Entornos Universitarios Reticulares

Subyacente en la movilización de *compresión-interpretación* de los *autores-informantes-clave-investigadora*, revelada en los entramados rizomaticos de saberes por el perfil de la praxis universitaria, así como las habilidades y competencias que tienen que alcanzar para lograr los criterios que acreditan su performatividad, los cuales reflejan la multiplicidad y sistematicidad de las conexiones que se habilitan por la dialéctica organizacional, tal como lo sostienen Deleuze y Guattari (1994), y también presentan la evidencia de la bipolaridad de

vertientes argumentativas en el discurso de la contemporaneidad, el cual muestra por una parte la fragmentación de disciplinas del saber como fundamento de la concepción homogénea, objetiva, unidireccional, individual y determinista, y por otra, la construcción de la realidad a partir del intercambio colectivo, la heterogeneidad, multidireccionalidad, intersubjetividad, así como la inter y transdisciplinariedad que se encuentra inmersa en ello.

Desde estas perspectivas se perciben y comprenden la realidades sociales, donde la universidad, la administración y los procesos de gestión, no escapan de ello, en la búsqueda constante de supuestos teóricos que legitimen su accionar, por ello, para desmitificar las prácticas de gestión en las universidades nacionales experimentales, es necesario interpretar las acciones y efectos que se llevan en su suceder, esencialmente desde la perspectiva de la gestión del conocimiento y lo que concierne a las inter y transrelaciones del contexto universitario en red, que se construyen en ese devenir.

Cabe señalar, en referencia a esta noción, que las organizaciones universitarias para cumplir con su responsabilidad social convergen como espacio para la generación, almacenamiento, transferencia y difusión del conocimiento, hacia la apropiación del componente tecnológico en su quehacer, esto refiere a una organización educativa, que maneja sus fuentes de cognición, con plataformas que permitan el aprendizaje de todos durante toda la vida, sin importar límites de tiempo, edad, distancia geográfica y espacio físico, aspectos que hacen inminente repensar sus funciones básicas, como la investigación, generadora de saberes, la docencia como espacio para la transmisión de esos conocimientos generados y la extensión como fuente propulsora y energizante de su sociabilización y distribución.

Por otro lado, al abordar la resignificación de los procesos de conducción en la universidad, se tiene en primera instancia, aportar respuestas a los desaciertos de las prácticas organizacionales soportadas en teorías funcionalistas, cognitivas de orden lineal y objetivo, y segunda pretensión, se requiere aperturar el ensamblaje de ideas, técnicas, capacidades y tecnologías heterogéneas, que le den cabida a la multidimensionalidad, subjetividad, al movimiento y al caos en complementariedad con la estabilidad, la coherencia, la unidad y la homogeneidad, que gobierna la concepción determinista y que aún impera, garantizada por la racionalidad individual, esto refiere a la construcción social, inmersa en el cosenso dialéctico de orden permanente.

Por ello, es inminente la interpretación extensiva, intensiva y permanente de la configuración organizacional de los contextos universitarios, desde la perspectiva de la diversidad de relaciones que surgen en su acontecer, la propagación de saberes tanto al interior y como al

exterior de su ámbito de influencia, la capacidad que tiene para el logro de sus actividades mediante el uso del componente tecnológico, la interconexión e interacción continua, con otras realidades de índole social, económico, cultural y político, así como la flexibilidad organizacional que admita la reorganización y redimensionamiento de los procedimientos que desarrollan espacios de retroalimentación propagada, proveniente de las causalidades recíprocas.

Autopoiesis Organizativa Universitaria desde la Multiplicidad Sistémica

Es evidente que en el escenario planteado, todos los elementos constituyentes del sistema organizacional comparten responsabilidades que conllevan a la retroactividad múltiple, generada en el conglomerado social, por ello, el motor dinamizador, lo constituye el incesante proceso de Multiplicidad Sistémica, que se realiza recursivamente mediante las acciones y retroacciones, generadas en la dinámica de dialógicas concurrentes y complementarias a niveles inter y transorganizacional.

Este insumo y producto al mismo tiempo en el accionar hace referencia a la retroalimentación propagada por todo el ámbito organizativo, que produce la autorregulación y la autoconformación organizativa cuando así lo amerita.

Esta consideración, constituye el fundamento de la autopoiesis organizativa universitaria, donde las inter-transretroacciones, hacen posible el eslabonamiento de dependencias y actividades derivadas del interactuar, especialmente lo que concierne a espacios o escenarios de cooperación, participación y cognición, los cuales admiten relaciones de confianza, entendimiento y consenso, necesarias para revelar la creatividad y la innovación, que permiten tolerar la ambigüedad y complejidad de la estructuración coetánea y a su vez, mediante la capacidad regenerativa reticular de la transretroacción, promover nuevos patrones estructurales.

Las Interrelaciones y su Fluir Discursivo como Patrón de Performatividad en los Contextos Universitarios en Red

Anclada a la consideración de autopoiesis organizacional desde la retroalimentación propagada se vislumbra un proceso de aprendizaje permanente en el ámbito universitario, que articula las concepciones del conocimiento individual y organizacional, mediante procesos de retroactividad múltiple, generados por la interrelación de los componentes del sistema organizacional y la movilización que esta dialógica conlleva, la cual manifiesta la permanen-

te transformación recíproca, que sucede en ciclo espiralado de ascenso y descenso, según sean sus demandas y desafíos.

Es así que el proceso de gestión se redimensiona sobre la base de la noción, que el conocimiento parte de la mente individual, pero se funda en las relaciones sociales, en tal sentido, la organización, según Sisto (2004), es entendida como un conjunto de articulaciones y rearticulaciones, que fluyen mediante procesos comunicativos, que migran de individuo en individuo, de grupo en grupo y de organización en organización.

En virtud de esto, los contextos universitarios reticulares, como conjunto de relaciones sociales que se producen y reproducen en discursos, constituye un gran entramado de acciones y retroacciones, facilitadas en la comunicación y el diálogo, en base a esto, se tienen posibilidades de generar, agregar, enlazar y compartir conocimiento de fuentes diversas, con alternativas de acceso inmediato, es por ello que este conglomerado organizacional, se constituye en el elemento clave para gestionar la performatividad o desempeño universitario, desparramado en la interacción de los diferentes nodos, que están conectados en una trama reticular.

En este conjunto organizacional, subyacen diversas vías intersubjetivas, mediante las cuales se gestan las decisiones y posibilidades de accionamiento, por ello la universidad de este tiempo, basa su funcionamiento en acuerdos consensuados, cuya correspondencia se manifiesta por un conjunto de eventos contruidos colectivamente, vinculados a su vez, a un potencial agregado de respuestas, que consienten la adaptación organizacional, así como también la relación dinámica y permanente del todo conformador con sus elementos, bajo parámetros de generatividad y recursividad.

Hardy y Palmer (1998), sostienen que el discurso en tanto constitutivo de la organización y sus posibilidades, puede ser utilizado para su comprensión y también como herramienta estratégica, esencial para la gestión, ya que la interpretación del discurso, permite concebir la heterogeneidad de significados que participan en la constitución del entramado organizacional.

Entonces, tomando en cuenta la emergencia de lo complejo, la autopiesis como principio de existencia, la equifinalidad como propiedad de alcanzar la meta por diversas rutas y los isomorfismos como noción de consenso y alianza entre diferentes lógicas de ordenamiento, surge la Performatividad, como patrón estructural y configurativo de gestión distribuida en el contexto universitario en red, apuntalada en procesos de conocimiento, sobre la base de las inter-retro-transacciones, que suceden por la retroactividad múltiple del conglomerado organizacional y las posibilidades estratégicas que conlleva el discurso.

La Performatividad y el Sello Hologramático en la Trama Organizacional Universitaria

Sobre la base sinóptica de las consideraciones expuestas, por un lado, el discurso moviliza las vías intersubjetivas, inmersas en los acuerdos consensuados y por el otro, la performatividad comprende sus posibilidades estratégicas en la conducción del conglomerado organizacional, estas dos concepciones producen una condición bidireccional, que perfila el accionamiento universitario, pero al entrar en contacto o al ser asimilada reflexivamente, mediante los esquemas de *Conectividad* entre individuos, grupos y organizaciones, proporcionada por las redes, se transforma en una tridimensión que refiere a un *Holograma*, que admite el movimiento y el fluir de manantiales de saberes que se alternan mediante la interferencia multidireccional, convergente y divergente, para el refuerzo constructivo de los proyectos y procesos de la trama configurativa.

En este sentido, el accionamiento traslada a su esencia el rasgo connotador de la totalidad, o dicho de otra manera, los constituyentes tienen significancias del todo conformador. Como un sello o rasgo connotador, que perfila la identidad o consonancia a cumplir independiente, en los diferentes nodos de la retícula. Por ello, la gestión distribuida basada en el conocimiento, se sucede de forma autónoma en los diferentes nodos o agentes organizacionales, pero incorpora a partir de la performatividad, la estrategia gerencial del contexto universitario, desde la perspectiva de una organización compleja, configurada en los discursos, que develan las interrelaciones del todo conformador y las partes implicantes e implicadas de la realidad, en correspondencia con multiplicidad sistémica, el todo está integrado e impregnado por el interrelacionar de los elementos y los elementos contienen la totalidad de la información que identifica al todo, como un sello hologramático que contiene y moviliza desde la parte, la información y el conocimiento del todo conformador. Morin (2002).

Inteligencia Conectada como Sello Hologramático para las Competencias Polivalentes Colectivas.

Otro aspecto Onto-Epistémico, que cobra fuerza en la gestión de contextos universitarios reticulares, es el referente a la conformación hologramática conjugada a la convergencia, acceso y bifurcación de interrelaciones, que no sólo permite percibir la relación de estrecha inseparabilidad del sistema organizacional y sus componentes, sino que también trae consigo la recursividad de las *inter-trans-retro-acciones*, que éste establece con su contexto global,

de esta manera los aspectos planteados abren la posibilidad de una relación asociativa entre contenidos de información que van conformando un recorrido no lineal, ni único, sino de múltiples y diversas conexiones, conforme al funcionamiento de la mente humana, que conmuta instantáneamente al dato siguiente, según sea sugerido por asociación de ideas, siguiendo la intrincada trama de caminos de la retícula organizacional, que refiere a una inteligencia, que parte de la vinculación e interrelaciones multidireccionales, a modo de hipertexto, y la recursividad, por otro lado refiere a redes de interacciones continuas, a conectividad, bifurcaciones, nexos, diversas vías de acceso, de acción y retroacción, de retículas de información y conocimiento sin fronteras, donde la gestión del conocimiento es infalible.

De esta manera, la gestión distribuida en base al conocimiento, en similitud con la inteligencia conectada y la colectiva, permite comprender y dialogar acertadamente los proyectos y procesos organizacionales, a partir de modelos que describen relaciones de interdependencia, donde el contexto universitario se constituye como un ámbito simbólico que puede ser compartido por comunidades, grupos y organizaciones. Por ello las inter y transretroacciones, que surgen en el interrelacionar organizacional, constituyen el agente dinamizador y conductor en la construcción de las habilidades de acceso, en la generación de capacidades polivalentes en los interactuantes, en el almacenamiento y generación de saberes, que los convierte en autores de nuevos recorridos, en nuevos usuarios de esa reserva global de conocimiento en la que las asociaciones pertinentes y los recorridos significativos, constituyen la base de la renovación permanente, para una gestión innovadora y adaptativa en el contexto universitario.

Referentes condicionantes de la Inteligencia Gerencial Holográfica

Para presentar la teleología o finalidad de la estrategia gerencial para los entornos universitarios reticulares fundamentada en la Multiplicidad Sistémica, se recurre a un mapa de posibles rutas, alternativas, herramientas, escenarios y recursos, que se acomodan de acuerdo a cinco referentes: ontológico, axiológico, epistemológico, metodológico o referido a los sistemas y teleológico referido a las personas, significando los procesos de conducción, desde tres perspectivas circularmente concatenadas, con igualdad de correspondencia, como anillos abiertos que se enlazan de acuerdo a las circunstancias, estas son: micro-meso, meso-macro y macro-meta.

El círculo de interrelaciones *Micro-Meso o de Actividades*, los actores *socio-educativos* conectan a sus acciones, los conceptos, teorías, símbolos e historias a procesos de conoci-

miento continuo, donde se recurre al consenso, la cooperación y apoyo mutuo para la conducción de proyectos y procesos en aprendizaje continuo.

El círculo de interrelaciones *Meso-Macro o de Performatividad*, es donde la actividad discursiva es recibida en un periodo o contexto en el cual adquiere sentido, sucede cuando la intersubjetividad le confiere voz y acción, hace referencia en un avance cíclico, al recurso estratégico de las prácticas discursivas, de individuos, grupos y organizaciones, que trazan mapas y senderos de conocimiento, en correspondencia con la potencialización de las actividades básicas de investigación, educación y extensión, tanto intra como trans-organizacionalmente, en función de la atención y reforzamiento de las dimensiones de acceso-generación, transmisión-distribución e innovación-creatividad.

El círculo de interrelaciones *Macro-Meta o de Conectividad*, en este circuito se integran los circuitos de actividad con las dimensiones performativas, en una disposición que se ordena a similitud de una estrella de cinco puntas, en analogía a la estrella de mar, cuyas partes conformadoras son autónomas y tiene la capacidad de regenerarse a partir de cualquiera de ellas, si sucede algún daño, esto es admisible por las características que tiene la configuración reticular, de igual manera al unirse la *Actividad y Performatividad* se asumen acuerdos y afirmaciones para la acción, de los cuales emergen nuevas posiciones subjetivas, que caen en nuevo circuito de *actividad y performatividad*, generando prácticas organizacionales en constante aprendizaje, para dinamizar el talento e inteligencia para la innovación.

Ahora bien, para sustentar esta estrategia se presentan los referentes que admiten en la configuración organizativa universitaria, *la Inteligencia Gerencial Hologramática-Recursiva*, en pro del gestionamiento de las *inter-trans-retro-acciones*, como cualidad de Multiplicidad Sistemica, los cuales se simbolizan en las cinco patas de la estrella, bases referenciales que consideran lo epistemológico, axiológico, ontológico, metodológico o de los sistemas y teleológico de las personas.

Referente Epistemológico, comprende cuatro estadios o circuitos organizacionales diferentes, que abarcan desde el conocimiento caótico hasta estar centrado en el conocimiento, los cuales se han de transitar y complementar como pistas para construir convenientemente el devenir organizativo universitario y su conducción apropiada, se trata por lo tanto, de diferentes rutas que se interfecundan con el conocimiento, ya que cada circuito de accionar, presenta un saber que emerge, a partir de la realidad conocida por los actores socio-educativos y el contenido en el ordenamiento teórico, es decir cada

estadio tiene su nivel de flexibilidad, y para apropiarse de su interrelación es necesario, ubicar el uno con el otro en conjunción y consenso, en estrecha complementariedad, apoyada en el aprendizaje permanente, que surge de la recursividad dialógica de accionar conocimiento al conocimiento, estos circuitos son: Circuito organizacional de conocimiento caótico, de conocimiento consciente, equipado para conocimiento y finalmente basado en conocimiento.

Referente Axiológico, este referente constituye la guía para que la universidad sea un contexto organizacional basado en conocimiento, por ello es necesario la construcción organizacional en la acción conjunta del conglomerado para configurar el imaginario ético, cuya base de activación gira en torno: (a) Reforzamiento, (b) Escenarios Estratégicos y (c) Excelencia Organizacional para el cumplimiento de su responsabilidad social. En este sentido, lo axiológico, constituye la energía desde la cual se dispone el desarrollo y transformación, para la universidad de este tiempo, tomando en consideración la integración, vinculación y participación para impulsar y reforzar lo moral de los fines y principios.

Referente Ontológico, constituye las búsquedas, que se realizan en la praxis organizacional, para la activación de las teorías y modelos, estos avances se construyen progresivamente en constante renovación, mediante cinco acciones: coherencia, compensación, intercambio, ajuste e hibridación, tal como lo consideran Halliday (1995) y Mantilla (1999).

Referente Teleológico o dirigido a las Personas, los individuos en sí mismos y desde sus relaciones, constituyen la potencialidad para que algo exista, así la teleología o finalidad de la estrategia de gestión distribuida en contextos universitarios en red, basados en conocimiento, tiene su fundamento en las personas que la conforman. Cuando nos referimos a los sujetos, en un mundo de interconexiones, dinamismo y complejidad, necesariamente se tiene que enlazar su vivencia a procesos de aprendizaje, que requieren dotes de entusiasmo y aptitud abierta a los saberes, por este entendimiento, es que las personas se convierten en talento humano, ya que cada día promueve el desarrollo individual, en la simbiosis de las relaciones sociales.

Esta sensibilidad, se puede promover mediante cinco disciplinas, que se ubican en las puntas de la estrella generativa, para la autoconformación y autogestión organizativa, que se percibe desde la teología personal, basada en criterios de entusiasmo, confianza cooperación y capacidad de aprendizaje permanente, estas son según Morin (2002) y Senge (2006), las siguientes: *Pensamiento Sistémico, Dominio Personal, Modelos Mentales, Construcción de una Visión Compartida y Aprendizaje en Equipo*.

Referente Metodológico o dirigido a los Sistemas

Cuando se requiere la conducción a gran escala, de conjuntos organizacionales, conformados por grupos de redes virtuales, unidos según los intereses específicos de cada uno, que mantengan su propia autonomía, es necesario prever un recorrido que comprenda herramientas, procesos, estadios y funciones, que promuevan la gestión distribuida basada conocimiento en contextos universitarios conectados en red, desde esta perspectiva, es evidente, que el componente tecnológico constituye el soporte indispensable para apoyar la creación y conducción de configuraciones autónomas, geográficamente dispersas, que cuenten con componentes, que garanticen la producción, acceso, almacenamiento, transmisión y distribución de los saberes, que se generan localmente por individuos, grupos y organizaciones, igualmente es imprescindible su uso y apropiación para los procesos de coordinación, de ayuda e intercambio entre nodos o agentes.

En tal sentido se requiere contar con sistemas que instituyan, la comunicación global, el intercambio de información y conocimiento, sin la intervención de entes centralizadores, con alta capacidad de acceso e interrelación, que se maneje de igual a igual, con posibilidad de gestión de alcances globales, bajo la adopción de valores y cultura, que admitan la integridad de la comunidades de conocimiento, la interactividad social, así como la colaboración y cooperación que se desea generar para incentivar la creatividad y la innovación, propias de cada realidad.

Ante la demanda de estos aspectos, según Tanenbaum (1997), Bonifacio y colaboradores (20002), así como Bouquet y Traverso (2002), son cubiertas por:

a) *Sistemas informáticos de redes distribuidas que permitan construir los circuitos de Actividad*, los cuales tienen su fundamento en las redes distribuidas, que promueven desde la vinculación, los senderos intersubjetivos, inmersos en los procesos de cooperación, confianza, cohesión, libertad, equidad, respeto mutuo, tolerancia, solidaridad, entusiasmo y participación.

b) *Bases para apoyar y propulsar la Performatividad del Contexto Universitario*, permiten fomentar y sostener la innovación, mediante el apoyo y valoración del funcionamiento organizacional, desde las siguientes perspectivas: a) *Principio de Autonomía*, cada comunidad tiene un alto grado de autonomía para manejar su conocimiento local, la cual se confiere de acuerdo a las conceptualizaciones semánticas, generadas a nivel local. b)

Principio de Coordinación, cada comunidad intercambia conocimiento con otras, mediante diversos contextos interpretativos, o *inter-operación* semántico común, que impide la imposición de esquemas interpretativos centralizados.

c) *Estadios, funciones y propiedades que permitan la interacción e interrelación para la autorregulación y autoconformación organizativa, basada en la Conectividad*, En cuanto a la *Conectividad para la autopoiesis fundamentada en la multiplicidad sistémica*, los sistemas distribuidos presentan los siguientes estadios, Coordinación, Motivación y Distribución, que posibilitan Flexibilidad, Escalabilidad, Simultaneidad, Instantaneidad y Conectividad variable, a los fines de minimizar la congestión, que se produce por las múltiples conexiones que se ejecutan entre los nodos organizacionales, por las diversas actividades que se establecen en base a los procesos de captura, generación y diseminación del conocimiento, según codificaciones y taxonomías que permiten su contextualización, potenciando con ello la autorregulación y autoorganización. Entre las connotaciones que tienen estos sistemas para el soporte de los procesos gerenciales, se desprende como potencialidad esencial, la consolidación de grupos de conocimiento y cooperación social, basada en el fomento prácticas formales e informales de comunicación, mediante protocolos especiales para tal fin, que permiten además, sistematizar y difundir el conocimiento local, constituido por la recopilación del acervo intelectual.

La figura N° 1, recoge estos argumentos, fundada en las interrelaciones e interacciones emergentes del vínculo de los circuitos de actividad, performatividad y conectividad, que dan génesis y transformación a la Inteligencia Gerencial Hologramática-Recursiva en una configuración organizativa que se apuntala en las cinco puntas de una estrella generativa en base a la *Multiplicidad Sistémica*.

Figura N° 1, Inteligencia Gerencial Holográfica-Recursiva. Fuente: Nederr (2009)



BIBLIOGRAFÍA

- Bateson, G., *Comunicación*, Barcelona, Paidós, 1984.
- Bateson, G., *Mind and Nature*, Nueva York, Bantam Books, 1979.
- Bateson, G., *Pasos para una ecología de la mente*, Buenos Aires, Ediciones Carlos Lohl, 1976.
- Bonifacio, M., Bouquet, P. and Cuel, R., The Role of Classification(s) in Distributed Knowledge Management, To appear in the *Proceedings of 6th International Conference on Knowledge-Based Intelligent Information Engineering Systems & Allied Technologies*, Special Session on Classification, IOS Press, Crema, 2002.
- Bouquet, P. and Traverso, P., *Enabling Distributed Knowledge Management. Managerial and Technological Implications*. Informatik-Informatique, Special Session on Classification. IOS Press. Crema Italy, 2002.
- Brugger y colaboradores, *Diccionario Filosofía*, 1983.
- Brunner, J., "Globalización y el futuro de la Educación: Tendencias, Desafíos y Estrategias", *Seminario sobre perspectivas de la Educación en la región de América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, UNESCO, 2001.
- Brunner, J., *Educación e Internet ¿la próxima revolución?* Santiago de Chile, Fondo de Cultura Económica.
- Castells, M., *La Era de la Información. Economía, Sociedad y Cultura*, vol. 1 y 2, México, Siglo XXI Editores, 1997.
- Castells, M., *La Galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet y Sociedad*, Barcelona, Areté, 2001. Colombia, 2000.
- Foerster, Heinz von, "Construyendo una realidad", en Watzlawick, P. y otros. *La realidad Inventada. ¿Cómo sabemos lo que creemos saber?*, Buenos Aires, Gedisa, 1988.
- Foerster, Heinz von, *Las semillas de la cibernética*, Barcelona, Gedisa, 1991.
- Halliday, J., *Educación, gerencialismo y mercado*, Madrid, Morata, 1995.
- <http://www.unesco.org/educacion/educprog/wche/index.html> Consulta: Octubre, 30 del 2007.
- Jutoran, S., *El proceso de las ideas sistémico-cibernéticas*. Buenos Aires, Instituto de Terapia Sistémica, 1994.
- Koontz, H. y Wehrich, H., *Administración una Perspectiva Global*, México, McGraw-Hill Interamericana Editores, 2004.
- Levy, A., *ECP. Estrategia, Cognición y Poder. Cambio y alineación conceptual en sistemas socio técnicos complejos*. Argentina, Editorial Granica, 2007.
- Levy, P., ¿Qué es lo Virtual? Barcelona, Editorial Paidós, 1999.
- Ley de Universidades*. 1970, Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 1.429 (Extraordinario). Septiembre 8, Caracas.
- Luhmann, N., *Sistemas Sociales: Lineamientos para una teoría general*, Barcelona, Anthropos, 1998.
- Luhmann, N., *Teoría de la sociedad y pedagogía*, Barcelona, Paidós, 1996.
- Mantilla, W., *Diseño y validación de modelos de planeación gerencia y desarrollo organizacional para centros educativos de Bogotá D.C. Informe final.*, Bogotá, Colciencias-Universidad Externado de Colombia, 1999.

- Mantilla, W., *Educación y Gerencia*. Bogotá, Colciencias, Universidad Externado de
- Martínez, M., *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México, Trillas, 2002.
- Maruyama, M., "The second cybernetics", *American scientist*, No 51, 1974.
- Maturana, H. y Foerster, H., *Biología, Cibernética y Comunicación*. Seminario organizado por la Asociación Sistémica de Buenos Aires, 1988.
- Maturana, H., *Conversando con Humberto Maturana*, Seminario organizado por el Instituto de Terapia Sistémica, Buenos Aires, 1990.
- Morin, Edgar, Ciurana, Emilio Roger, y Motta, Raúl Domingo D., *Educación en la Era Planetaria*, México, Editorial SEC-Sonora, 2002.
- Morin, Edgar, *El Método. El conocimiento del conocimiento*, tomo 3, Madrid, Cátedra, 1986.
- Morin, Edgar, *El Método. La naturaleza de la naturaleza*, tomo 1, Madrid, Cátedra, 1977.
- Morin, Edgar, *El Método. La vida de la vida*, tomo 2, Madrid, Cátedra, 1980.
- Morin, Edgar, *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona, Gedisa, 1990.
- Morin, Edgar, *La cabeza bien puesta*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1999.
- Morin, Edgar, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Hermosillo, Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, 2004.
- Motta, Raúl Domingo, *Complejidad, Educación y Transdisciplinariedad*. Buenos Aires, CIUEM, 1997.
- Nederr, I., "Estrategia de Estudios a Distancia. Modalidad Mixta. Caso área de Ingeniería de Sistemas de la Universidad "Rómulo Gallegos", *Workshop Online Learnig. I Simposio Internacional de Educación a Distancia: Universidad Breaña Sur de Francia y Universidad "Rómulo Gallegos" Venezuela*, 2006.
- Nederr, I., *Intranet: Modelo de Optimización Comunicacional en las Empresas Hidrológicas Nacionales*. Trabajo de Grado de Maestría, publicado en la Universidad Católica Andrés Bello. Caracas, 2003.
- Nederr, I., *La Universidad Electrónica: Una Visión de Organización Inteligente desde la Gestión Distribuida del Conocimiento*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional Experimental "Rómulo Gallegos", 2007.
- Nederr, I., *Las Instituciones Universitarias de Carácter Experimental en la Sociedad del Conocimiento. El Momento de la E-Universidad desde la Gestión del Conocimiento*. Trabajo para optar al escalafón de Agregado en la Universidad Nacional Experimental Rómulo Gallegos. San Juan de los Morros, Estado Guárico, 2006.
- Nonaka, I. y Takeuchi, H., *La organización creadora de conocimiento. Cómo las empresas japonesas crean la dinámica de la innovación*, México, Oxford University. 1995.
- Prigogine, I., *El tiempo y el devenir*, Barcelona, Gedisa, 1996.
- Prigogine, I., *Las leyes del caos*, Barcelona, Crítica, 1999.
- Sears F. y Zemanski, M., *Física*, Madrid, Adison Wesley, Ediciones Juan Bravo, 1971.
- Senge y otros, *La fuente de la quinta disciplina. Escuelas que aprenden*, Bogotá, Norma, 2006.
- Senge, P. y colaboradores (2005). *La quinta disciplina en la teoría y práctica. Estrategias para construir la organización abierta al aprendizaje*, Buenos Aires, Granica, 2005.
- Silvio, J., *La virtualización de la Universidad. ¿Cómo transformar la Educación Superior con Tecnología?* Madrid, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), Pearson Educación, 2004.

- Tanenbaum, A., *Redes de Computadoras*, México, Prentice-Hall Hispanoamericana, S.A., 1997.
- UNESCO, *Declaración mundial sobre la educación superior del siglo XXI y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*, 1998. Disponible en
- Varela, Francisco, *Autopoiesis y una biología de la intencionalidad*, Santiago de Chile, Dolmen, 2003.
- Varela, Francisco, *El círculo creativo. Esbozo histórico-cultural de la reflexividad*, en Watzlawick, P. y otros. *La realidad Inventada. ¿Cómo sabemos lo que creemos saber?*, Buenos Aires, Gedisa, 1988.
- Varela, Francisco, *El fenómeno de la vida*, Santiago de Chile, Dolmen, 2000.
- Von Bertalanffy, Ludwig, *Teoría General de Sistemas*, México, Fondo de Cultura Económica, .
- Watzlawick, P. y otros. *La realidad Inventada. ¿Cómo sabemos lo que creemos saber?*, Buenos Aires, Gedisa, 1988.
- Watzlawick, P., *Lo malo de lo bueno*, Barcelona, Herder, 1990.
- Wiener, Norbert, *Cibernética y Sociedad*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 2003.
- Winkin, Y., *La nueva comunicación*, Barcelona, Kairós, 1984.
- Winograd, T. y Flores, F., *Hacia una comprensión de la informática y la cognición*, Ediciones Hispano Europea, 1989.

“En la Ruta de las Reformas Fundamentales”

se terminó de imprimir

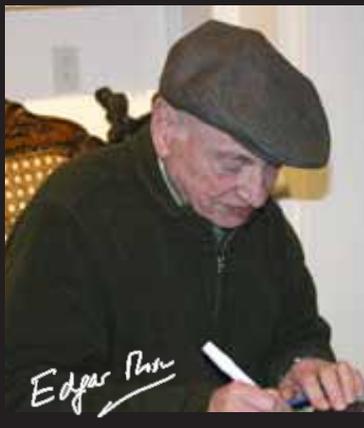
el mes de septiembre de 2010

en Imagen Digital del Noroeste, S. A. de C. V.,

Veracruz 19-A, Tel/Fax 214-8822.

Tiraje: 500 ejemplares.

Hermosillo, Sonora, México.



La formación de formadores es el gran desafío.

El pensamiento moriniano es como un diapasón que hace vibrar a las mentes más lúcidas del planeta. Sus planteamientos van hasta la médula de las problemáticas de la sociedad y no escatiman la necesidad de reformas en distintas dimensiones: el pensamiento, la educación, las instituciones.

Nos da el contexto de sus introspecciones y nos brinda el mapa para aproximarnos a distintas posibilidades de solución. No es una receta ni una fórmula, respeta la diversidad, pero también puntualiza la unidad de nuestra vulnerabilidad como especie en un planeta lastimado y urgido de respeto.

Edgar Morin es citado y comprendido en cada rincón de la geografía global, sin embargo, hace falta más arrojo, más compromiso en el terreno de la concreción y menos parsimonia intelectual. El puente es la difusión de su obra a todos los estratos de la sociedad. El pulso del avance es la penetración de sus reflexiones en ámbitos donde descansan los puntos de inflexión en los grandes sistemas sociales y las instituciones. Esa es la idea, la visión al encarar la tarea de formar formadores.

Vale más un clavo en las torres de las rectorías universitarias, las cúpulas de los ministerios y los parlamentos legislativos que la publicación incesante de "papers" y simposios. Y si los encuentros académicos están impregnados de esta realidad su justificación se amplifica, adquieren de inmediato un derecho de piso en la conducción de las labores de salvamento en el siglo 21, de otra manera, siguen existiendo como manifestaciones tangenciales del pensamiento. Esta perspectiva forma parte de la intencionalidad de nuestro desempeño.

Rubén Reynaga

***E**
l camino es sinuoso,
con avances, retrocesos,
acciones y retroacciones.
Al final, seguimos
adelante porque el
horizonte lo justifica.*

