

El extrañamiento del horizonte educativo: de diálogos emancipadores y complejos

VIRGINIA GONFIANTINI

Doctoranda en Pensamiento Complejo. Multiversidad Edgar Morin. (Hermosillo. Sonora. México).

1. Introducción

... una de las mayores potencialidades del ser humano se encuentra en su capacidad para crear conocimientos y para transmitirlos con el fin de construir una sociedad justa... (Pérez Lindo, 2010, p.231)

Como es habitual cuando los cambios se aceleran, la educación enfrenta un auténtico embate: dilema entre pública y privada, degradación de la profesión, pérdida de autoridad, restricciones presupuestarias, instituciones sólidas inmersas y desconcertadas en una sociedad líquida, ingreso a las tecnologías sin certezas ni planificaciones serias sobre su uso, etcétera. La metamorfosis que sufre es de tal magnitud que indica la necesidad de replantear muchos principios para responder al gran interrogante: **¿Para qué educamos hoy?**

Muchísimas investigaciones sobre la práctica, el currículum, el clima del aula, los textos escolares, el currículum oculto, las relaciones con el poder, el discurso pedagógico y las instituciones en sus diversas modalidades ofrecen un incalculable caudal para entender qué ocurre en la escuela, **pero no llegan a cruzarse** para reconocer el peor enemigo: el pesimismo instalado que paraliza todo intento de acción. Lo palpamos en cuanto pasamos un tiempo en una escuela y de esta certeza nos acercamos a redefinir el punto de partida. Si educar es creer en la perfectibilidad del hombre y en sus capacidades innatas, debemos hacerlo porque está en juego el futuro. **El por qué nos habla del sentido de educar.**

Entonces, al buscar una respuesta pluridimensional que supere los estancos, debemos poner en diálogo las tres grandes cuestiones epistemológicas: La cuestión **gnoseológica** (¿cuál es el conocimiento?); la cuestión **metodológica** (¿cómo está producido?) y la cuestión **axiológica** (¿cuál es su valor)? Ese camino nos permitirá arribar a la esencia de un "conocimiento cuya explicación no sea mutilación y cuya acción no sea manipulación..." (Morin, 1993) y, para ensayar caminos nuevos, debemos hacer un paraje en la crisis. Al respecto Morin afirma: "sé que la humanidad necesita una política. Que esta política necesita una antroposociología. Que la antroposociología necesita articularse a la ciencia de la naturaleza, que esta articulación requiere una reorganización en cadena de la estructura del saber" (p.37).

Si seguimos pensando al currículum desde los principios de la disyunción y reducción, ampliaremos la fractura entre educación y sociedad. Es verdad que esos principios -propios del pensamiento científico occidental- nos legaron progresos y avances. Pero también es real que al simplificar, encerrar, dividir y aislar a las disciplinas separando al observador de su observación, se generarán realidades unidimensionales que se contraponen al acontecer actual. Si el "mundo de la vida" no se introduce con nosotros en cada acto, circunstancia o investigación tal divorcio es una astilla que erosiona el hacer.

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação

ISSN: 1681-5653

n.º 63/2 – 15/11/13

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)



2. Entonces, ¿para qué educar?

En primer lugar, para personalizar, para que cada educando pueda encontrarse consigo y sumar sus literacidades, en un proceso que le permita moverse y ser parte del mismo. Educar para liberar. Recordemos que desde fines de la década del 60, se multiplicaron las publicaciones, sobre el rol constitutivo de la educación, a partir de diversos abordajes ideológicos, filosóficos y pedagógico-críticos. Desde Freire (2005, *Pedagogía del Oprimido*) a Adorno (1998, *Educación para la emancipación*), desde Bourdieu y Passeron (1977, *La reproducción*) a Althusser (1988, *Aparatos ideológicos del Estado*), desde Cullen (1996, *Críticas de las razones de educar*) a Morin (2003, *Educación en la era planetaria*) se centró una búsqueda que en muchos casos tomó o integró como objeto de estudio a la institución educativa. Tal camino recorrido nos está diciendo que debemos continuar cuestionándonos sobre el para qué, puesto que nos hablan de la responsabilidad de la educación. Tanto Morin como Freire nos hablan de la resistencia, una resistencia con inteligencia y responsabilidad, frente al dominio del pensamiento único, simple, opresor que propugna el escepticismo y la resignación. También es importante destacar que ambos se refieren a una tarea de insistencia y de persistencia, de estimular para un nuevo despertar, de sembrar para recoger, del eros y del amor. En palabras de Morin,

"...volvemos a lo que sabíamos antes de todo conocimiento y de toda conciencia, a la vez que llegamos a lo que todo conocimiento y toda conciencia nos dicen de realizar y ensanchar: sembrar <=> amar" (2011, p. 92).

En la construcción de una educación de sujetos libres, esperanzados, emancipadores, liberadores, volvemos a encontrar en bucle los problemas fundamentales como saber ver, saber pensar, saber pensar el propio pensamiento, saber actuar, y esto, no sólo por sí mismo, sino por la tarea más grandiosa jamás encontrada por el hombre: "la lucha simultánea contra la muerte de la especie humana y por el nacimiento de la humanidad (...)"(p. 87).

3. Del contexto: extrañeza del horizonte

En los albores de la modernidad, la escuela recibió un claro mandato respecto a su función social. Con distinto énfasis no dejaba dudas respecto a la tarea de formar para el trabajo, la cohesión, la movilidad social y la construcción de la nacionalidad y del Estado moderno. Hoy tal mandato está cuestionado. Por un lado, aún aparecen voces anunciando que no habrá trabajo para todos (Rifkin, 1996) y por otro, que los cambios propios de la nueva realidad socioeconómica obligarán a rápidas y profundas transformaciones en las formas y calidad del mismo (Sennett, 2000). En ese mismo contexto, se enfrentan signos de fragmentación social y una insuficiente respuesta de la educación para garantizar la movilidad social ascendente que todos deseamos, res-ponsabilizándose a la educación de problemas que van más allá de su quehacer. En forma convergente, la irrupción de los fenómenos de globalización y reivindicación de identidades sociales, desintegran la construcción de un imaginario nacional, alejándose del momento fundacional del sistema educativo (Tiramonti, 1997). Frente a tal situación, los maestros y la formación docente quedan "a la intemperie", sin herramientas para encontrar una alternativa. Cabe preguntarnos entonces ¿cuándo se nos hizo "extraño el horizonte educativo"?, ¿cuándo la educación y la formación docente que eran objetos que ocupaban nuestro horizonte profesional, es decir que nos eran familiares, se volvieron extraños? El filósofo mexicano Leopoldo Zea (1967) dice que toda filosofía se inicia en épocas de crisis históricas. "La filosofía surge cuando el horizonte mismo se presenta como extraño. Cuando ya no

sabemos qué es ese horizonte. Cuando se pierde este horizonte se pierde al mundo, se pierde la totalidad” (p.19) En esta misma línea Morin (2001) nos dice que “si es cierto que, en nuestra época, todo está en crisis, la crisis concierne no menos profundamente a los principios y estructuras de nuestro conocimiento, que nos impiden percibir y concernir la complejidad de lo real, es decir, también la complejidad de nuestra época y la complejidad del problema del conocimiento”. Bien podemos decir entonces, que existe un horizonte para cada individuo, conformado por el conjunto de cosas que son familiares. Si -en ese horizonte- aparece algún objeto que no encuentra su lugar, será extraño y problemático y sólo cuando logre el color y calor de lo propio, de lo personal, perderá esa cualidad hostil. Desde esta perspectiva nos planteamos la existencia de un horizonte personal, profesional, nacional y epocal¹ con problemas propios.

Llegado este momento debemos definir qué entendemos por horizonte. Zubiri (1993), retomado por Zea, dice que horizonte es el todo de las cosas familiares, el todo desde el cual se ve cada objeto en particular. Las cosas extrañas son las que no caben dentro de este todo familiar llamado horizonte. Este horizonte es un lugar limitado y sus límites los pone el conjunto de cosas que nos es familiar. En la misma forma, cuando una época ha perdido su horizonte ha perdido todo. Esta pérdida de horizonte de época es la que conocemos como crisis de una cultura. Es la pérdida de la totalidad, pero ¿qué es la totalidad? Zea, explica que el horizonte de la totalidad no se ve, pero sí se ven las cosas que se encuentran en él. A semeja el horizonte a las categorías kantianas, pero a diferencia de éstas que son permanentes, el horizonte de la totalidad no lo es, es cambio, es devenir. Ahora bien, aunque el horizonte de la totalidad está en crisis, no por eso deja de existir el horizonte, este horizonte es la crisis misma. En el horizonte de la crisis están las cosas en crisis. La solución que se dé a esta crisis será dada desde el punto de vista del horizonte en crisis. La extrañeza de la totalidad surge en la historia en épocas de crisis. En estas épocas cambia el sentido de las cosas, es decir, cambia el horizonte de las cosas, el orden en que esas cosas se encuentran. Una vez que el horizonte familiar ha hecho crisis, se comienza a auto-eco-re-organizar en un nuevo orden de la totalidad. No es extraño que dentro de este nuevo horizonte lo que fueron soluciones se conviertan en problemas, lo que era familiar en extraño. Siguiendo este razonamiento de Zea y en la misma sintonía que Morin, los problemas y soluciones son históricos, es decir, son problemas y soluciones de un determinado horizonte de la totalidad en un espacio y en un tiempo. En términos morinianos, es un problema de “recursividad”.

Es importante comentar la proximidad del pensamiento e “instalar” un “diálogo”, nudo central de este ensayo, entre Paulo Freire y Edgar Morin, ya que “caminaron” el mismo camino y “se interesaron” por las mismas problemáticas. Por ello, destacamos en la pedagogía de Freire su preocupación por el hombre y la historia, la esencia de lo humano, aquello por lo cual un hombre es un hombre, es la historia. El hombre es un ente histórico; es decir, un ente cuya esencia es el cambio. Concomitantemente, toda la obra de Morin versa sobre el hombre, la historia y el espacio, las crisis -individuales, mundiales y planetarias-, la educación, las esperanzas y los valores y la preparación de la metamorfosis que necesitamos para cambiar de vía. De lo que se trata es de refundar la problemática curricular, complejizándola, proponiendo de este modo la reforma del pensamiento y la reforma de la educación. Puesto que estamos atravesando una de las mayores crisis sociales, políticas, culturales, sanitarias y económicas a nivel planetario sentimos la tensión: las cosas, los objetos deben encontrar su lugar en el nuevo horizonte. Aquello que no percibamos como familiar se presentará como extraño y será objeto de problema mientras no lo asumamos y encontremos una respuesta que le dé encarnadura cotidiana. Por ende, necesitamos una reflexión común

¹ Nos referimos a “epocal” en cuanto construcción referencial adjetiva que alude al contexto histórico y socio-político entramado en un cambio de época, que pone en crisis todos los estamentos.

para apropiarnos de nuestra profesión y vocación: para comenzar a desentrañar el vasto campo de la formación docente y generar herramientas que nos permitan ser responsables de nuestros actos, conscientes y responsables, a la vez que transformadores. Por eso debemos considerar tanto los distintos acercamientos discursivos que nos proponen y proponemos como nuestro compromiso con el grupo de personas que –como educadores- caminamos a diario para mantener coherencia y claridad a la hora de explicitar las propias concepciones de la cultura, del hombre y de la política, para que la urdimbre de voces que surjan pueda traducirse en diálogo².

4. Del horizonte complejo de la problemática curricular

Vivimos en un mundo que cada día nos pide maximizar el estudio de la experiencia humana -cualquiera sea su manifestación- desde una mirada multidimensional.

La teoría de la complejidad, como teoría auto-eco-organizante, posibilita el análisis de la sociedad en general y de la educación y del currículum en particular. Hoy el estudio de cualquier aspecto de la experiencia humana ha de ser por necesidad multifacético, holístico y multirreferencial, como señalaba Zea:

“cuando se vive en una época como la presente –en la que parecen romperse los amarres, las bases sobre las cuales se sostienen culturas sobre-puestas, como son todas las culturas hispanoamericanas y por ende la nuestra-, cuando parece que alguien grita un ¡sálvese quién pueda!, es menester, si se quiere iniciar un trabajo consciente, preguntarse por aquel tipo de labor que puede prestar un mínimo de utilidad colectiva, para la tarea de apuntalar estas bases o establecer otras nuevas (...)” (Rodríguez Ozán, 2003, p. 88).

Durante los últimos años, la problemática del currículum ha inspirado una enorme producción difícil de abarcar así como una amplia gama de teorizaciones. Lo que preocupa inicialmente de la teoría curricular es, como señala Contreras (1994, pp. 225-243), mostrar cuál es el conjunto de decisiones globales que deben tomarse junto a su fundamento para organizar una propuesta de enseñanza consistente y realizable. Así, algunos de los problemas que se analizan son: (a) transmisión de contenidos vs. experiencia formativa: como prescripción de lo que debe enseñarse o lo que los alumnos han de aprender; (b) legitimidad y responsabilidad de las decisiones: qué y quienes deben aprender, quiénes participan en las decisiones; (c) intención vs. práctica: prescripción y realidad; (d) características del currículum: programa específico o delimitación dada por el proceso de desarrollo; (e) en base a principios generales, a contenidos o incluir estrategias, etc. Las diversas respuestas a estos interrogantes, conforman el complejo campo curricular.

² En este trabajo el “diálogo” se entiende desde Freire, como el encuentro de los hombres para la tarea común de saber y actuar, actuar desde la reflexión y hacia la praxis emancipadora y liberadora. C. Delgado al referirse al diálogo de saberes expresa que no significa solo ni fundamentalmente agrupación, intercambio e integración de saberes. (...) [El diálogo] Se requiere para reorganizar los conocimientos, producirlos mediante el cambio de perspectivas, comportamientos, modos de pensar y colaborar.

4.1 Historizando... De teorías curriculares

TEORÍA CURRICULAR FORMATIVA

Sustentada por un interés predominantemente técnico. Su objetivo es que los seres humanos adquieran conocimientos que les facilite un control técnico, sobre los objetos naturales. El saber resultante es instrumental que adopta la forma de explicaciones científicas, generado por las ciencias empírico analíticas que se basan en la experiencia y en la observación, propiciada a menudo por la experimentación. Esta forma de saber es conocida como "positivismo". El interés técnico constituye un interés fundamental por el control del ambiente mediante la acción de acuerdo con reglas basadas en leyes con fundamento empírico.

QUE SUPONE

Diseño curricular por objetivos. En modelos como el de R. Tyler, está implícito el interés por el control del aprendizaje del alumno, de modo que al final del proceso de enseñanza, el producto se ajustará al eidos expresado en los objetivos originales. El currículum informado por esta perspectiva técnica supone la división del trabajo entre los diseñadores y los ejecutores del mismo. El concepto de destreza es de suma importancia. La preparación para la enseñanza se considera como un "entrenamiento" del profesor, de modo que el currículum de formación de profesores comprende el aprendizaje de un conjunto de métodos mediante los que se llevará a cabo la acción docente (ésta se define como la aplicación de destrezas en el salón de clases). El saber se considera como una mercancía, son "hechos", "datos" expresados en un lenguaje preciso.

TEORÍA CURRICULAR TECNICISTA

La educación alcanza dos funciones esenciales: formar capital humano y clasificar a los sujetos de acuerdo a sus capacidades. No sólo formar a los individuos en conocimientos y destrezas sino también en los valores, disposición y actitudes que eran requeridos para la adaptación de los sujetos al modelo de la sociedad industrial.

QUE SUPONE

El currículum se concibe como un instrumento eficiente y planificado para asegurar estos logros y dar herramientas a los profesores para que éstos colaboren con esta necesidad económica a través de la planificación prescriptiva y de una batería de tecnologías escolares. La psicología conductista, aportó el marco teórico necesario para las concepciones curriculares, facilitando las técnicas de control del comportamiento como base para la instrucción y para la organización del currículum.

TEORÍA CURRICULAR PROCESUAL

Stenhouse (1987) define al currículum como una tentativa para comunicar los principios directivos, de manera tal que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser efectivamente trasladado a la práctica.

QUE SUPONE

Presenta entonces, "un modelo de proceso" para el desarrollo del currículum, mostrando cómo el conocimiento y la comprensión se desarrollan a través de procedimientos que no predeterminan los resultados de aprendizaje sino que más bien, invitan a la investigación creativa y crítica que lleva a los estudiantes más allá de la reproducción. Propone un modelo para la investigación del currículum necesario para explorar las ideas y aspiraciones del mismo en y a través de la práctica. Se trata de entender al profesor como "investigador". Esta noción de "profesor como investigador" de su propia práctica (a nivel micro y a nivel macro) es el puntapié inicial, el andamio de la crítica, desde donde será posible la reconstrucción.

TEORÍA CURRICULAR CRÍTICA

Los movimientos sociales críticos generan una tradición emancipatoria al permitir crear escenarios alternativos que cuestionan la legitimidad del consenso y orden social vigente y suponen una corriente contracultural contrahegemónica respecto al poder, representando una reserva de elementos de liberación y experiencias alternativas.

H. Giroux (2004), enmarca su proyecto educativo político cultural radical, con una densa y sentida lucha contra-hegemónica tras una alternativa democrática, participativa y crítica, tanto en el ámbito individual como en el social como en los procesos de aprendizaje, potenciando una verdadera dimensión emancipadora.

QUE SUPONE

De ahí la exigencia de defender políticas educativas públicas y desarrollar, a su vez, una cultura democrática de participación crítica y radical. Desde una educación intercultural se favorece la creación de una conciencia, la reconstrucción de capacidades cognitivas, el ejercicio de la empatía, el trabajo en torno a conceptos estructurantes como el de la causalidad múltiple y, en definitiva, el de un pensamiento complejo y sistémico, que sea respetuoso aunque crítico, que desarrolle habilidades sociales y políticas necesarias para transformar la realidad y así abordar en mejores condiciones los conflictos y las situaciones problemáticas.

**TEORÍA
CURRICULAR
PRÁCTICA**

"El currículum está moribundo" y según J. Schwab (1989, p.197) su fracaso deviene de una forma de plantear y responder las cuestiones suscitadas en la teoría. Para la regeneración del campo se requiere un acercamiento a los problemas utilizando las "artes de la práctica". Para fundamentarlo, vuelve a Aristóteles y su clásica diferenciación entre el pensamiento técnico y el pensamiento práctico.

El pensamiento técnico —a través de una trama de ideas teóricas establecidas— utiliza medios variados como instrumentos para alcanzar fines conocidos; una especie de seguimiento de reglas, evaluadas en términos de eficacia y de eficiencia para alcanzar fines predeterminados y para la correcta aplicación de las reglas.

Mientras que el pensamiento práctico consiste en "hacer la acción" y está guiada por ideas morales, relacionadas con lo justo y lo bueno.

QUE SUPONE

El razonamiento práctico siempre incluye al pensamiento técnico que refiere a cómo deben hacerse las cosas y al razonamiento práctico que debe hacerse. Por ende, los educadores necesitan ser instruidos en las "artes de la práctica", es decir, el arte de sopesar las circunstancias, de deliberar sobre los problemas y los valores y de alcanzar juicios prudentes (currículum práctico) Una de las actividades que involucra es el método deliberativo. Se requiere la formación de actitudes nuevas y medios de comunicación entre los miembros, aspirando a que: las instituciones sean preservadas y modificadas gradualmente integrando la deliberación colectiva incluyendo a todos los actores (alumnos, docentes, supervisores e investigadores); se abran nuevas líneas de investigación empírica a través de los problemas identificados en la práctica, permitiendo la creación anticipada de alternativas; se mantenga siempre abierta la teoría curricular a los foros de debate y discusión

En este sentido, hay que recordar que la selección del currículum supone una representación particular de la cultura, como discurso construido a través de mecanismos selectivos de inclusiones y exclusiones, que legitiman determinadas formas de lenguaje, experiencias humanas, relaciones sociales, formas de razonamiento y, en último término, una determinada visión de la sociedad. Pero desde un pensamiento complejo este planteamiento no debe dejar fuera una reflexión sobre los micro-poderes (lo microfísica del poder, siguiendo a Foucault o Bourdieu), ya que somos reproductores, a veces inconscientemente, de ese poder, en una cotidianeidad donde se experimenta y reconstruye. La fuente epistemológica del currículum, reflexiona desde la teoría de la ciencia, y se pregunta por el qué enseñar; y desde la fuente psicológica y pedagógica, el cómo y cuándo. El proceso de aprendizaje se orienta hacia la formulación de problemas y la planificación de soluciones. La metodología no aparece como un conjunto de técnicas o sólo una práctica de los docentes, sino que adquiere una dimensión de acción-reflexión, como *"construcción" que permite reflexionar la práctica y elaborar a la vez la teoría orientada a la acción educativa. En este proceso, el debate y la toma de decisiones, hace interactuar las fuentes de información en la que se rompe la visión positivista occidental de la cultura, articulando de esa forma ciencia y conocimiento, en una concepción sistémica, donde sentimientos y valores adquieren una reorientación ética e ideológica. Un currículum emancipador tenderá a la libertad.* En el nivel de la consciencia los sujetos que participan en la experiencia educativa llegarán a saber teóricamente y en términos de su propia existencia cuándo las proposiciones representan perspectivas deformadas del mundo (perspectivas que sirven a los intereses de la dominación). Y, en el nivel de la práctica, implicará a los participantes en el encuentro educativo, tanto profesor como alumno, en una acción que trate de cambiar las estructuras en las que se produce el aprendizaje y que limitan la libertad. *Supone una relación entre autorreflexión y acción.* Podemos relacionar esta interacción con la *"concientización"* que plantea Freire a lo largo de toda su obra. Sintéticamente lo podríamos definir como un proceso de auto-reflexión, por el cual se da el pasaje de un tipo de conciencia a otra, de la conciencia ingenua (técnica) a la conciencia crítica (emancipadora). La conciencia ingenua es esta conciencia mágica o simplista en la interpretación del mundo y sus problemas. *La conciencia crítica es la que profundiza en la explicación de los problemas, es la que busca las causas, supone un ejercicio de diálogo.* Por ende, debemos pensar en relaciones áulicas en las que los educandos *sean capaces de desafiar, comprometer y cuestionar la forma y la sustancia del proceso de aprendizaje.* El conocimiento no sólo ha de hacerse problemático y desnudado de sus pretensiones objetivas sino que también, *debe ser definido a través de las mediaciones y papeles sociales que suministren el contexto para su significado y su distribución.* En este sentido, se vuelve el mediador de la comunicación y del diálogo entre los alumnos.

Un currículum crítico suministra las condiciones que dan a los estudiantes *la oportunidad de hablar con sus propias voces para autenticar sus propias experiencias.* Una vez que los estudiantes se hacen conscientes de la dignidad de sus percepciones e historias, pueden dar un brinco a lo teórico y empezar a examinar el verdadero valor de sus significados y percepciones, particularmente porque se relacionan con la racionalidad dominante. Por tanto, una lectura crítica del currículum explícito y oculto debe orientarse desde (1) una visión crítica e histórica del discurso científico; (2) una transformación de la concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje como conocimiento construido en un contexto sociocultural e histórico concreto; (3) una comprensión global y no tecnicista de la realidad; (4) la centralidad o marginalidad de la diversidad y contra la homogeneización; (5) la explicitación y tratamiento de las relaciones de dominio; (6) la configuración del espacio donde se sitúan esas relaciones; (7) la preeminencia o no de un modelo de racionalidad sobre otras formas de conocer, explicar y comprender la realidad; (8) los criterios de inclusión y exclusión de la información así como la discriminación de lo que es significativo y lo que no lo es.

De acuerdo a lo expuesto, podemos afirmar, que la propuesta crítica reflexiva ofrece un marco y una modalidad de acceso a los conocimientos que desarrolla la capacidad de autoformación. *Pero también creemos que con la crítica no nos alcanza y deberemos comenzar a pensar de modo más holístico e integral, es decir, formar "complejamente"*. Consideramos que el currículum³ desde la perspectiva compleja *es el que se desarrolla en el contexto del aula-mente-social, donde se pone de manifiesto una determinada relación profesor-conocimiento-alumno centrada en el enseñar, en el aprender y en el re-aprender recursivos*. Se trata de investigar con los educandos, enseñar a preguntar y preguntarse, reformular un proceso de enseñanza y aprendizaje oponiéndose a la transmisión mecánica de contenidos. En síntesis, de cimentar colectivamente, una perspectiva cuestionadora, que permita investigar, construir y producir con el educando, integrando diversas estrategias y modalidades para alcanzar los objetivos de enseñar y aprender a investigar, por un lado y aprender sobre cómo se enseña a investigar, por el otro; una epistemología que transforme el "saber sabio en saber enseñado". Lo esencial es *desarrollar una actitud investigativa*, capaz de potenciar la predisposición de no obviar lo obvio, problematizar, interrogar, emitir hipótesis y contrastarlas, buscar respuestas, sin instalarse nunca en el lado de la certeza y verdades absolutas y universales. Y es desde esta postura donde el educador, el educando y el contenido comienzan a construir procesos metacognitivos, desde por lo menos, tres escenarios:

- *desde lo filosófico*, se entiende metacognición (Flavell, 1979, p.79) como "el conocimiento de los propios procesos cognitivos, de los resultados de esos procesos y de cualquier aspecto que se relacione con ellos", es decir, el aprendizaje de las propiedades relevantes de la información y de los casos. Morin señala que "...los procesos cognitivos son a la vez productores y productos de la actividad hipercompleja de un aparato que computa/cogita de manera a la vez informacional/representacional, digital/analógica, cuantitativa/cualitativa, lógica/alógica, precisa/imprecisa, analítica/sintética, clasificante/desclasificante, formalista/concreta, imaginativa/verificadora, racional/mitológica. Todos estos procesos tienden a construir traducciones perceptivas, discursivas o teóricas de los eventos... el conocimiento tiende a desdoblarse el universo exterior en un universo mental que pone al espíritu en correspondencia con lo que él quiere o cree conocer" (Morin, 1993, p. 221).
- *desde lo psicológico*, y en palabras de Paulo Freire "...en el proceso de aprendizaje, sólo aprende verdaderamente aquel que se apropia de lo aprendido, transformándolo en aprehendido, con lo que puede, por eso mismo, reinventarlo; aquel que es capaz de aplicar lo aprendido-aprehendido a situaciones existenciales concretas..." (Freire, 1973, p. 28)
- *desde la didáctica*, toda la bibliografía reconceptualista circulante sostiene la urgencia de relacionar los problemas conceptuales de la didáctica, atendiendo a las posibilidades de su estructuración teórica y a una estricta revisión de los planteos teóricos efectuados a lo largo de su desarrollo como una forma de encontrar y construir un análisis que permitan avanzar en su tratamiento (Díaz Barriga, 1995). Un problema fundamental de la didáctica es el desconocimiento de la triple dimensión en la que ésta se puede conformar: teórica, histórica y política.

³ En este ensayo proponemos un modelo curricular complejo definido como un "modelo de construcción compleja e inter-subjetiva del conocimiento", donde el conocimiento no se transmite sino que es *construido-deconstruido-reconstruido* en un permanente diálogo recursivo mediante la acción de los distintos actores.

4.2 Tiempo de definiciones: de lo complejo y de lo simple

En un camino de búsqueda constante por una nueva manera de pensar, sentir, actuar y abordar la realidad desde la complejidad, no podemos rechazar la claridad, el orden, el determinismo, pero los creemos insuficientes; la complejidad se enuncia como una acción más rica y menos mutilante, como un mapa con diferentes rutas azarosas, recursivas e inciertas; como un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados, que presenta la paradoja de lo uno y de lo múltiple. (Gonfiantini, 2001)

El diseño curricular sustentado desde un pensamiento simplificador, privilegia en su pensar las formas que llevan a reducir, a separar, a simplificar, a ocultar los grandes problemas. Por tanto, es imperioso construir *“otro”* diseño curricular que piense los diferentes niveles de la educación más como un desarrollo para unir contextos e integrar procesos, y menos como un medio para separar niveles. Un modelo que forme *“cabezas”* capaces de moverse por todo el sistema educativo, por las necesidades del país y del planeta. Un modelo integrador, *“que coloque las cabezas en su lugar”*. Morin plantea que se ha alcanzado un grado de conocimiento y de tecnicidad digno del orgullo retrospectivo de la especie, grado de conocimiento que, sin embargo, trae consigo un peligro inmanente: *se asiste hoy a una hiperespecialización, es decir, que científicos y técnicos poseen sólo parcelas muy reducidas del saber, lo cual les impide tener una visión global y esencial, esto es, humanista del mundo* (Morin, 1998). Reduccionismo evidente para el pensamiento científico, pero también para el pensamiento humanista, el cual, según Morin, *ignora las aportaciones de las ciencias susceptibles de nutrir interrogantes sobre el mundo y la vida*.

En este aspecto adquiere sentido el trabajo transdisciplinario de la comunidad educativa para generar un diseño curricular ajustado a las exigencias actuales del con-texto con una perspectiva holística, integradora y compleja, capaz de rebasar el desempeño técnico y la superespecialización. Ello requiere fortalecer y reformular el papel de los educadores como protagonistas fundamentales de la transformación educativa en un proceso constante que lo capacite:

- para actuar en el contexto educativo con un saber pedagógico situado en un tiempo y en un espacio,
- para diagnosticar los problemas de aprendizaje de sus educandos y las necesidades educativas de su entorno,
- para recurrir por sí mismo a la recreación o construcción de métodos y técnicas y a la elaboración local del currículum (Núñez y Vera, 1990).

Un proyecto de este tipo es una aventura intelectual, emocional y social-mente compartida que supone procesos y praxis vital. Es la propuesta que comporta pasión por formar, por ser formado, por reformarse, por investigar. No es una propuesta rígida aunque se presente como *“modelo”*. Asume la complejidad en tanto *“tejido de constituyentes heterogéneos”*. Es preciso integrar la diversidad y permitir a cada uno encontrar *“su forma”*, su propia *“configuración”* que no es una simple suma de habilidades o competencias sino una estrategia que resulta de una dialéctica particular. Resulta importante hacer una distinción entre programa (categoría tan *“ignorantemente”* utilizada en educación) y estrategia. *Un programa* es una secuencia de actos decididos a priori y que deben empezar a funcionar uno tras otro sin variar. Por su-puesto, un programa funciona muy bien cuando las condiciones circundantes no se modifican y, sobre todo, cuando no son perturbadas. *La estrategia*, contrariamente, es un escenario de acción que puede

modificarse y de hecho se modifica en función de las informaciones, de los acontecimientos, de los azares que sobrevengan en el curso de la acción. Dicho de otro modo: la estrategia es el arte de trabajar con la incertidumbre.

4.3 El devenir histórico trae aparejado el devenir del pensamiento. Tiempo de definiciones, de disciplinas, de interdisciplinas, de transdisciplinas

Hoy la reforma del pensamiento es una necesidad planetaria clave: formar ciudadanos críticos de la hegemonía de su tiempo, es formar ciudadanos con un conocimiento integrador y holístico –inter y “más allá” de lo disciplinar y no –disciplinarmente- separatista y mutilante.

La disciplina⁴ es una categoría organizadora dentro del conocimiento científico; instituye en éste la división y la especialización del trabajo y responde a la diversidad de dominios que recubren las ciencias. Por más que esté inserta en un conjunto científico más vasto, una disciplina tiende, naturalmente, a la autonomía, por medio de la delimitación de sus fronteras, por el lenguaje, por las técnicas que tiene que elaborar o utilizar y, eventualmente, por las teorías propias. La institución disciplinaria implica al mismo tiempo un riesgo de hiperespecialización del investigador y un riesgo de “cosificación” del objeto estudiado. Es decir, se cierra un círculo para atrapar el mundo en una relación objeto-método, que tiene amplias posibilidades para explicar fenómenos, pero al mismo tiempo, limita, reduce y simplifica el universo estudiado. A la interdisciplina le concierne la transferencia de métodos de una disciplina a otra. Pueden distinguirse tres grados: de aplicación, epistemológico y de engendramiento de nuevas disciplinas. (Nicolescu, 1996, p.35)

La transdisciplina, como el prefijo “trans” lo indica, necesita de lo que está a la vez entre las disciplinas, a través de las disciplinas y más allá de toda disciplina. Su finalidad es la comprensión del mundo presente en el cual uno de los imperativos es la unidad del conocimiento. Nicolescu (p.36) expresa que la estructura discontinua de los niveles de realidad determina la estructura discontinua del espacio transdisciplinario, la cual, a su vez, explica por qué la investigación transdisciplinaria es radicalmente distinta de la investigación disciplinaria. La investigación disciplinaria concierne, cuando mucho, a un solo y mismo nivel de realidad; es más, en la mayoría de los casos, no concierne sino a fragmentos de un solo y mismo nivel de realidad. En cambio, la transdisciplinaria⁵ se interesa por la dinámica engendrada por la acción de varios niveles de realidad a la vez. El descubrimiento de esta dinámica pasa necesariamente por el conocimiento disciplinario. En este sentido, las investigaciones disciplinarias y transdisciplinarias no son antagónicas sino complementarias. La disciplinaria, la pluridisciplinaria, la interdisciplinaria y la transdisciplinaria son cuatro flechas de un solo y mismo arco: el del conocimiento.

De lo antes dicho se infiere que la transdisciplina hay que considerarla desde, por lo menos tres lugares:

- desde lo gnoseológico: al considerar la lógica de la producción, circulación y apropiación del conocimiento. En este ámbito contextual del conocimiento se “entretejen conjuntamente” las complejas relaciones del conocimiento en tanto bien social y bien político y donde los sujetos

⁴ La organización disciplinaria se instituyó en el siglo XIX, especialmente con la formación de las universidades modernas, al igual que la extensión y consolidación de la investigación científica en Ciencias Naturales y Sociales.

⁵ La metodología de la investigación transdisciplinaria propuesta por Nicolescu, reconoce tres aspectos concatenados que permiten concretar con rigor la estrategia de indagación transdisciplinaria: los niveles de realidad, la lógica del tercero incluido, y la complejidad

construyen y reconstruyen las complejas redes⁶, tramas y representaciones que tienen los grupos y que son el lugar desde donde es posible (o imposible) la apropiación del conocimiento. Lo importante no es sólo atender a los diferentes contextos y lógicas del conocimiento sino saber que hay distintos modelos históricos cuyos efectos se sienten en el acontecer interpretativo que define la construcción del mismo.

- **desde una actitud de apertura y puesta en diálogo con la diversidad del conocimiento:** en tanto el conocimiento, tal como lo entendemos en este ensayo, es el resultado de un bucle dialógico recursivo entre el sujeto que conoce y el objeto conocido, y es en esa relación donde se construye el lugar de "sujeto del conocimiento"⁷. Siguiendo los planteos de Pérez Gómez (1994), el educador, dependiendo de la relación que tenga o construya con el conocimiento, puede orientar la práctica de su enseñanza desde por lo menos, cuatro modelos: (1) la enseñanza como transmisión cultural; (2) la enseñanza como entrenamiento de habilidades; (3) la enseñanza como fomento del desarrollo natural; (4) la enseñanza como producción de cambios conceptuales. Este sujeto construye el diálogo desde su autonomía, desde su relación con el otro, desde el lenguaje y desde la historia.
- **desde la problemática metodológica,** puesto que la metáfora de "el espíritu del valle", nos remonta al camino que tenemos que transitar, des-transitar- re-transitar, para el encuentro con el "anti-método", en palabras de Morin, "...la elección no es, pues, entre el saber particular, preciso, limitado y la idea general abstracta. Es entre el Duelo y la búsqueda de un método que pueda articular lo que está separado y volver a unir lo que está desunido", "...disponer de un anti-método en el que ignorancia, incertidumbre, confusión se convierten en virtudes." Pero resulta que como el camino se hace al andar, nadie regresa del camino igual.

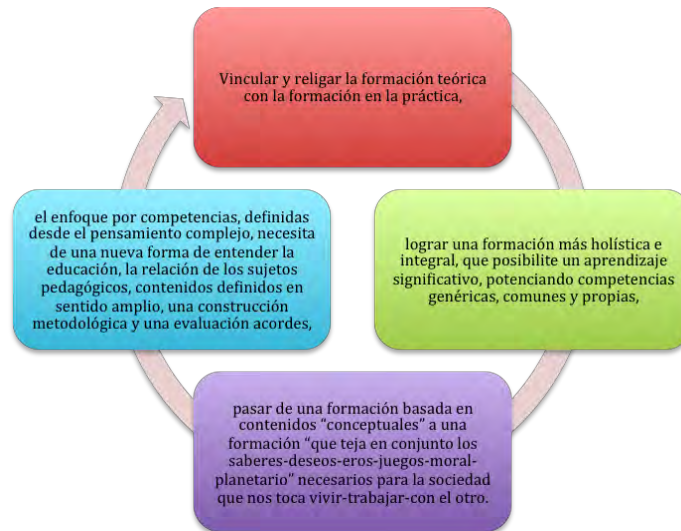
Es importante evitar que el pensamiento complejo se convierta en una propuesta dogmática. Por ello, debemos comprender que la complejidad en tanto "tejido en conjunto" no se presenta como una postura "salvadora" o "superadora" de la actual crisis del siglo XX ni como una postura omnipotente, omnisciente, de conocimientos certeros y absolutos. *El pensamiento complejo se muestra como posibilidad, siempre abierta y recursiva, de entender la realidad no desde posturas rígidas, oprimidas, estáticas, esclerosadas, encorsetadas, sino desde lo multirreferencial y transdisciplinar que caracteriza a la Tierra Patria hoy.* En una interacción dialéctica y recursiva entre teoría-práctica-teoría se construyen competencias docentes, necesarias para este "diseño curricular complejo" y ecologizado. Estas competencias se refieren a lo intelectual (saber) y pedagógica (saber hacer) e involucran la personalidad (ser) y a trabajar en proyectos colectivos con el otro (convivir) (Delors, 1996).

Siguiendo la misma línea, los trabajos de Braslavsky enuncian como competencias a desarrollar: intelectuales, prácticas, interactivas y sociales, éticas y estéticas; competencias que forman una complejidad formativa y competencias que necesitan transformar el pensamiento, de extrañar lo conocido, de complejizar lo simple. En este marco de acción para transformar el pensamiento, desde estructuras simples, desintegradas, a comprensiones cada vez más complejas, integradas y contextualizadas.

⁶ Entendemos por redes, la apropiación, circulación y organización del conocimiento; es decir, el tejido entramado de relaciones dialécticas y recursivas entre sus elementos, sustituyendo de esa forma la apropiación del conocimiento en tanto disciplinar, atomizado, parcelado, fragmentado.

⁷ El sujeto del que estamos hablando no es el "sujeto universal" del pensamiento clásico, sino un sujeto contextualizado socio-histórico-culturalmente, que construye el conocimiento.

Todo lo dicho nos indica que el *diseño curricular complejo y por competencias*, permite re- pensar la educación desde otro lugar y, en palabras de Le Boterf (1995) desde una doble perspectiva: tanto como un *saber actuar* (o reaccionar), *responsable y validado*, como un *saber movilizar, integrar y transmitir* (conocimientos, capacidades, etc.) en un contexto profesional. El diseño curricular por competencias implica cambiar una enseñanza transmisora por otra transformadora, liberadora, activa y compleja.



El currículum por competencias, si no se lo analiza desde un enfoque reduccionista, retoma la tradición docente que realiza su práctica desde una postura abierta, flexible, crítica, cuestionadora, liberadora, donde se destaca el diálogo, la articulación, la reflexión, la interrelación entre conocimientos, habilidades y destrezas puestos en juego en la clase-mente-social. Es, en definitiva, *una construcción subjetiva y singular, un esquema de acción desarrollado por el sujeto a través del conocimiento (saber, saber hacer, saber ser, saber des-aprender y saber re-aprender) y a lo largo de toda su vida*. Este conocimiento en acción que el sujeto pone en juego se articula con el macro-contexto: epistemológico; práctico; metodológico; social y político que lo incluye y lo determina.

Edgar Morin en *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (1994) si bien no hace referencia explícita al tema de las competencias, postula cambios concretos en el sistema educativo desde la etapa primaria hasta la universidad: (a) una educación que cure las cegueras del conocimiento y que garantice el conocimiento pertinente; (b) que enseñe la condición humana y la identidad terrenal; (c) que enfrente las incertidumbres; (d) que enseñe la comprensión y la ética del género humano; que propugne la elaboración de un paradigma de relación circular entre las partes y el todo, lo simple y lo complejo, a partir de sus ejes centrales: principio dialógico; recursión organizacional y principio hologramático; (e) que asuma la misión ética del pensamiento complejo; (f) que comprenda que el pensamiento complejo no se opone al pensamiento simple; (g) que transforme la mente simple en mente compleja a partir del principio de reintroducción del que conoce en todo conocimiento.

5. A Modo de Bucle Recursivo Para Seguir Pensando

El reto que se le plantea hoy a la educación es inmenso, re-pensar el currículum desde una concepción compleja, abierta, recursiva, por competencias requiere:

- re-pensar el currículum desde la inter-pluri-transdisciplina, ya que en la vida profesional el sujeto no requiere solamente de un conocimiento disciplinar sino de “articular saberes”, procedimientos y habilidades provenientes de diversos campos del saber,
- un currículum basado en competencias requiere revisar los modelos de enseñanza,
- un currículum basado en competencias requiere incorporar de manera real, la práctica del formador en ambientes de aprendizajes escolares significativos,
- el reto del diseño curricular por competencias requiere explorar, re-venir, des-velar y re-significar las dimensiones pedagógicas (curriculares, didácticas y metacognitivas), sociales (contextuales) y psicológicas (teorías del aprendizaje) sobre el sentido del aprendizaje escolar (léase re-significar el modelo de enseñanza) que, en Argentina, muchos autores y reformas ignoran, omiten, ocultan o desconocen.

La educación que queremos

“Eso que proponemos supone trascender la visión puramente instrumental de la educación considerada como la vía necesaria para obtener resultados (dinero, carreras, etc.) y supone cambiar para considerar la función que tiene en su globalidad la educación. La realización de la persona, que toda entera debe aprender a ser” (Delors, 1996, p.76).

Desde hace algunas décadas, casi todos los países del mundo⁸ trabajan para “una educación para todos”, básicamente para extender y mejorar la educación, por una enseñanza primaria gratuita, obligatoria y de buena calidad, garantizar la culminación de los estudios, un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa, por una educación permanente.

Educar en la era planetaria (Morin y Ciurana, 2006) y *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (Morin, 1999) complementan estos proyectos para el fortalecimiento de las estrategias de reformas de la educación. Puesto que la reforma del pensamiento se ha vuelto vital, educar en la era planetaria significa revisar nuestras formas de pensamiento, nuestras formas de actuar y nuestras formas de vivir, para poder con-vivir sin mutilar, pensar sin absolutos y educar multirreferencial y holísticamente. La reforma del pensamiento enseña a afrontar la complejidad con ayuda de instrumentos, de conceptos capaces de relacionar los diferentes saberes que están a nuestra disposición en este principio de siglo.

⁸ Jomtien, Tailandia, Declaración Mundial sobre la Educación para todos. 1990. Dakar, Marco de Acción para el cumplimiento de las seis metas de la Educación para todos. 2000. ONU, Los Objetivos de Desarrollo del Milenio

Bibliografía

Libros

- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Freud y Lacan. Buenos Aires: Nueva Visión.
- APA. American Psychological Association. (2010). *Manual de Publicaciones*. 3ra. edición español /Traducida de la sexta edición en inglés. México: El Manual Moderno S.A.
- Apel, K. (1985). *Transformación de la Filosofía*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. y Passeron J. (1977). *La reproducción*. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona: Editorial Laia.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Argentina: Siglo XXI Editores Argentina S.A.
- Braslavsky, C. s/f. *La educación Secundaria en el contexto de los cambios en los sistemas educativos latinoamericanos*. OIE. Revista Iberoamericana de Educación. N° 9. *Reforma de la Educación Secundaria*. Recuperado de www.rieoei.org/oeivirt/rie09a03.htm
- Contreras Domingo, J. (1994). *El profesor ante el currículum*. Argumentos para la acción en: Enseñanza, currículum y profesorado. Madrid: Akal
- Cullen, C. (2004) *Racionalidad y educación*. Problemas teóricos y epistemológicos de la educación, en *Filosofía, cultura y racionalidad crítica*. Nuevos caminos para pensar la educación. Buenos Aires: Editorial Stella y Ediciones La Crujía.
- Delors. J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Ed. Santillana/Ed. Unesco.
- Díaz Barriga, (1995) *Didáctica: aportes para una polémica*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor
- Freire, P. (1973) *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI
- Gimeno Sacristan, J.; Pérez Gómez, A. (1993). *Enseñanza para la comprensión*. En: *Comprender y transformar la enseñanza*. (2ª ed.) Madrid: Ed. Morata
- Giroux, H. (2004) *Teoría y resistencia en educación*. Una pedagogía para la oposición (6ta. Ed) Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Le Boterf, G. (1995). *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. París: Editions d'Organisation.
- Morin, E. (1993). *El Método I, La naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Editorial Cátedra.
- Morin, E. (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: UNESCO.
- Morin, E; Ciurana, E y Motta, R. (2006) *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Morin, E. (2011) *¿Hacia dónde va el mundo?* Buenos Aires: Editorial Paidós
- Nicolescu, B. (1996) *La transdisciplinariedad*. Manifiesto. Mónaco: Ed. Du Rocher.
- Núñez, I y Vera, R. (1990) *Participación de las organizaciones de docentes en la calidad de la educación*. Santiago: UNES-CO/OREALC.
- Pérez Lindo, A. (2010) *¿Para qué educamos hoy?* Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Rifkin, J. (1996) *El fin del trabajo*. México: Editorial Paidós
- Rodríguez Ozán, M. E. (2003) *La globalización de América Latina en la obra de Leopoldo Zea*, en
- Sennet, R. (2000) *La corrosión del carácter*. Barcelona: Editorial Anagrama
- Zea, L. (1967) *Introducción a la Filosofía*. *La Conciencia del Hombre en la Filosofía*. México: UNAM

Revistas

- Flavell, J. H. (1979) Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, N° 34, pág. 79
- Gonfiantini, V. Concretamente ¿qué es la complejidad? En *Proyectándonos*. Arroyo Seco: Profesorado 4008 San Miguel. Año II N° II, 2001.
- Tiramonti, G. (1997) Los imperativos de las políticas educativas de los 90. *Rev. Fac. Educ.* Vol. 23 N. 1-2 São Paulo.
- Braslavsky, C. La educación Secundaria en el contexto de los cambios en los sistemas educativos latinoamericanos. OIE. *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 9. Reforma de la Educación Secundaria. s/f. Disponible en www.rieoei.org/oeivirt/rie09a03.htm

Declaraciones

- Declaración Mundial sobre la Educación para todos. 1990. Jomtien, Tailandia,
- Marco de Acción para el cumplimiento de las seis metas de la Educación para todos. 2000. Dakar, ONU. Los Objetivos de Desarrollo del Milenio

Diarios

- Abraham, T. (2012) "La lechuza y el caracol": un contrarrelato político. Perfil, Edición en papel, Sección Investigación y Análisis. *El Observador*. 6 de mayo de 2012
- Morin, E. (1998) Cómo enseñar a pensar. Entrevista. Traducción Elisa Carnelli. *Diario Clarín*. Disponible en: <http://www.clarin.com/diario/1998/07/06/i-01701d.htm>

Conferencias

- Morin, E. Conferencia presentada en el IX Simposium de Educación, ITESO, Guadalajara, 26 al 29 de setiembre de 2001

Material de Cátedra

- Malinowski, N. (2012) Doctorado en Pensamiento Complejo. Módulo 4.

Web

- http://books.google.com/ngrams/graph?content=educar&year_start=1800&year_end=2008&corpus=10&smoothing=3 y sucesivas búsquedas desde el mismo sitio. 11 de mayo de 2012.