

The book cover features a collage of portraits of prominent Latin American philosophers and educators, including José Martí, Paulo Freire, and others. A large, stylized hand graphic is superimposed over the portraits. The background is a mix of blue, purple, and red tones with abstract patterns.

Teorías Epistemológicas y Educativas Latinoamericanas Revisitadas desde la Transcomplejidad

Nancy Schavino y Crisàlida Villegas

Teorías Epistemológicas y Educativas Latinoamericanas Revisadas desde la Transcomplejidad

Autora: Nancy Schavino y Crisalida Villegas

Primera Edición: Abril, 2018

Maracay, Venezuela

Depósito Legal: AR2018000059

ISBN: 978-980-18-0179-5

Reservados todos los derechos conforme a la Ley



RIF J-408059568

Escribir es un oficio que se aprende escribiendo

DISEÑO DE PORTADA

Edison Arnao

DIAGRAMACIÓN

Crisalida Villegas

Nohelia Alfonzo

FORMATO ELECTRÓNICO

Nohelia Alfonzo

Se permitela reproducción total o parcial del libro siempre que se indique expresamente la fuente.

ÍNDICE GENERAL

		PP.
	PRÓLOGO	<u>4</u>
	PRESENTACIÓN	<u>7</u>
I	TEORÍAS EPISTEMOLÓGICAS	<u>15</u>
	Transepistemología. Nancy Schavino (Venezuela)	<u>15</u>
	Optimismo Epistemológico. Enrique Varona (Cuba)	<u>25</u>
	Epistemología del Presente Potencial. Hugo Zemelman (Chile)	<u>31</u>
	Epistemología Evolucionista. Gonzalo Munevar (Colombia)	<u>43</u>
II	TEORÍAS EDUCATIVAS	<u>50</u>
	Pedagogía Transcompleja, Crisálida Villegas (Venezuela)	<u>50</u>
	Educación Social. Simón Rodríguez (Venezuela)	<u>60</u>
	Escuela Activa. Luis Beltrán Prieto (Venezuela)	<u>67</u>
	Escuela Libertaria. Paulo Freire (Brasil)	<u>74</u>
	Andragogía. Felix Adam (Venezuela)	<u>80</u>
	Pedagogía de lo Cotidiano. Luis Primero (México)	<u>87</u>
	Pedagogía de la Ternura. Alejandro Cussianovich (Perú)	<u>94</u>
	Educación Popular. José Luis Rebellato (Uruguay)	<u>102</u>
	Referencias	<u>110</u>

TEORIAS EPISTEMOLOGICAS Y EDUCATIVAS LATINOAMERICANAS REVISITADAS DESDE LA TRANSCOMPLEJIDAD

NANCY SCHAVINO y CRISALIDA VILLEGAS

El objetivo sustantivo de esta obra es visitar, repensar y reinterpretar algunas teorías epistemológicas y educativas latinoamericanas, desde el prisma de la transcomplejidad en general y del Enfoque Integrador Transcomplejo en particular como postura epistemológica que ubicada a la luz de las actuales tendencias, da paso a nuevas visiones abiertas, flexibles, inclusivas, críticas y reflexivas. Cabe destacar, que visitar el legado intelectual de con notados filósofos, investigadores y pedagogos latinoamericanos desde el pensamiento de la transcomplejidad, supuso el interesante y retrospectivo ejercicio intelectual de avizorar encuentros y desencuentros así como acercamientos y alejamientos epistémicos, en un intento de comprender desde el fragor de la historia epistemológica la concepción asumida por estos insignes baluartes latinoamericanos y en consecuencia, retomar posicionamientos/fundamentos/principios visionarios que permitan sustentar la acción investigativa y educativa desde nuestras raíces.

PRÓLOGO

Teorías Epistemológicas y Educativas Latinoamericanas revistadas desde la Transcomplejidad, puede catalogarse como una obra que se rige desde una raíz completamente consensuada, en la medida que se dimensiona un acervo cultural y académico, que de forma cronológica, da la medida de la seriedad con que sus autoras asumen tan importante tarea; considerada por este humilde servidor, como necesaria para entender que la transcomplejidad no es solamente una parquedad teórica de estos tiempos, en que prima el caos en la cosmovisión científica del mundo.

Entre los elementos a destacar en el libro, que con sumo gusto he releído en varias ocasiones para enfrentar la tarea de elaborar este sucinto y sumerio prólogo de la obra, en la medida que comienzo a ahondar en la temática que de hecho ya me apasiona, pues forma parte de la epistemología, que es mi área predilecta de interacción académica; está el hecho del orden geográfico en su estado del arte intrínseco.

Esta característica es inherente al proceso de configuración de la investigación en el que se reflejan de forma ascendentes las teorías conducentes a esta concepción, como la de Hugo Zemelman de Chile, Alejandro Cussianovich de Perú, José Luis Rebellato de Uruguay, Paulo Freire de Brasil, Gonzalo Munevar de Colombia, Simón Rodríguez, Luis Beltrán Prieto, Felix Adam, Nancy Schavino, y Crisálida Villegas Venezuela, Enrique Varona de Cuba y Luis Primero de México; en una abarcadora estructura que potencia miradas diferentes y a la vez unificadores, en la búsqueda de una mejor educación continental en su esencia epistemológica.

El sistema escritural y morfosintáctico revela como elementos trascendentes dos cuestiones que a mi modo de ver, resaltan el porqué de

lograr en poco más de cien folios exponer en las dos partes fundamentales del texto su validez: (Primera Parte: Teorías epistemológicas y Segunda Parte: Teorías educativas). Primero un estilo que se ha venido gestando al interior de ESCRIBA y que deviene en una identidad en la redacción de su colectivo, capaz de integrar lo más autóctono del académico venezolano, en la concentración de lo universalmente aprehendido por los mismos, lo cual finalmente se desdobra en su manera de visionar la investigación científica muy acertada y particular.

Segunda la generación de una coherencia cienciológica, devenida en una concepción epistemológica e investigativa proyectada al interior de una teoría educativa y de las ciencias sociales muy propia, con las potencialidades de calar en el continente Latinoamericano, desde y para la Venezuela de estos tiempos.

Si de citar se trata, en el proceso de entendimiento de las intenciones de las autoras, al decir de Nancy Schavino, la obra parte de situar contextualmente que significa la transepistemología, que en sus palabras no es más que el *“campo donde situar los conceptos de transdisciplina y epistemología, que permitan por una parte pensar en vías emergentes de producción y legitimación del conocimiento, coherentes con el trasfondo epistemológico de la transcomplejidad y, por la otra, trascender la visión aislada de una sola dimensión paradigmática. En este orden asume que, los procesos investigativos no son realizables sin la complementariedad de las concepciones filosóficas que rodean a la teoría del conocimiento, en un intercambio transdisciplinario y sinérgico”*.

La sencillez de los argumentos expuestos, es la prueba de que el leer el libro debe considerarse a nivel universitario sobre todo, parte de la formación de una pléyade de académicos de la etapa postmoderna y de la complejidad. Y es que para su otra progenitora la esencia de *“la investigación*

transcompleja es, entonces, un proceso bio-afectivo cognitivo, pero también socio-cultural-institucional-político de producción de conocimientos, como un producto complejo que se genera de la interacción del hombre con la realidad de la cual forma parte. Este enfoque supera las disyunciones sujeto-objeto, y abre camino a lo interaccional y a lo reticular, como fuentes constitutivas de la realidad compleja. Se enfatiza el momento relacional, de articulación y de coproducción conjunta de la realidad”.

Así, por tanto, no debe verse limitado el espacio relacional de los investigadores citados, de las teorías epistemológicas o educativas revisitadas en este texto, pues como bien comenté a sus gestoras esta es una intención primera que debe ser promovida desde los ángulos de reflexión teórica en los círculos académicos, que nos permitan conocernos a nosotros mismos en la eterna mirada que soslaya nuestros valores intelectuales, por ser fácilmente deslumbrados por lo occidentalizado o la búsqueda de la verdad científica tan relativa en una cercana Gringolandia.

Mis parabienes a las autoras y el en hora buena a este hijo que nace y que requiere de los cuidados de todos, para que en el proceso de su crecimiento -en el que de hecho el Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica se ve implicado- se logre dimensionar justamente, con el peso necesario, el valor de los puntos de inflexión que se ejerce desde las perspectivas sublimes de quienes le concibieron. Veamos al decir del más universal de los cubanos la luz y no las emergentes manchas que pudieras aparecer de este regalo, pues todos debemos ser simplemente agradecidos por encontrar un rayo de claridad científica, en el camino largo de la carrera académica.

PhD. Carlos Viltre Calderón

**Presidente del Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología
Pedagógica “Pulo Reglus Neves Freire”.**

PRESENTACIÓN

Cuando la Dra. Nancy Schavino me invitó a escribir este libro me sentí contenta por compartir con ella esta nueva experiencia, donde me proponía interrogar desde la transcomplejidad algunas teorías epistemológicas y educativas. Ese día intercambiamos unas ideas de como podría ser su estructura, mencionamos algunos autores y sobre todo planteamos que queríamos destacar algunos autores cercanos a nuestros países Latinos.

Vale señalar a nuestros lectores que aproximadamente desde el año 2000, ambas productoras de la presente obra con otros venezolanos, nos hemos dedicado a reflexionar acerca de lo que denominamos el pensamiento transcomplejo. Del cual cada una escribe en el texto en su debido momento.

Con esa idea, después de transcurrir cierto tiempo, construí un primer avance constituido por las partes y capítulos de lo que podría ser nuestro libro. Al ser revisado por ella, tan generosa como siempre, le pareció un excelente papel de trabajo, y con base en tal orientación emprendimos nuestra labor tan. Sin duda, mi homóloga fué más ágil por lo que siempre iba a la zaga. Lo cual a pesar que me generaba tensión fue formidable porque me permitió vivir algunas experiencias no planeadas.

La obra se estructura en dos partes y doce capítulos. En la primera parte: teorías epistemológicas tras socializar con la Dra. Schavino decidimos colocar como primer capítulo a la **Epistemología de la Investigación Transcompleja**, por cuanto el resto de las teorías epistemológicas serían revisitadas y repensadas desde tal posicionamiento epistémico, por lo cual

se le facilitaría al lector apreciar los encuentros/acercamientos de pensamiento.

Cabe destacar que la Dra. Schavino ha venido trabajando desde el año 2002 sobre este constructo, primigeniamente desde los espacios académicos que compartimos al cursar un Postdoctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad Bicentennial de Aragua. De ese trajinar intelectual comenzamos a pensar en vías emergentes para la producción de conocimiento y decidimos atrevernos a postular un nuevo enfoque de investigación, conjuntamente con otros académicos tanto de la Universidad Bicentennial de Aragua como de otras universidades, quienes después nos agrupamos en la Red de Investigadores de la Transcomplejidad (REDIT).

A dicho enfoque lo denominamos Enfoque Integrador Transcomplejo. Específicamente la Dra. Schavino ha centrado sus esfuerzos en construir los fundamentos epistemológicos del Enfoque y en la actualidad transita por la Transepistemología, planteamientos que constituyen el primer capítulo. Por mi parte, me he dedicado a profundizar en lo hemos denominado la transmetodología. No obstante, en esta oportunidad no tocaremos este tema.

En el segundo capítulo, planteo los aportes de **Hugo Zelmeman** sociólogo chileno y su teoría del **Presente Potencial**, que surge por su interés de recuperar la historicidad, que es un ángulo de razonamiento que permite definir una estrategia de investigación desde las exigencias del presente como espacio de construcción de los sujetos

El tercer capítulo presenta la **Epistemología Evolucionista** de **Gonzalo Munevar**, filósofo colombiano, cuyo planteamiento fundamental es que la percepción, la inteligencia y el conocimiento científico son el resultado de un tipo especial de interacción entre un organismo biológico y su medio ambiente.

El cuarto capítulo se refiere al **Optimismo Epistemológico** de **Enrique Varona**, filósofo cubano. Su planteamiento si bien es en esencia positivista, es de una sensibilidad epistemológica inquietante, de un existencialismo no confeso, de un inmaterialismo radical, piensa que si bien el hombre no puede sustraerse al determinismo si puede guiarlo mediante el conocimiento en su función desmitificadora de la realidad objetiva, que el hombre conoce y transforma con su praxis social. En tal sentido, considera a la educación la verdadera redentora del hombre. Desde este punto de vista, para algunos pensadores más que filósofo es un maestro de naturaleza ética y literaria.

En la segunda parte del texto, referida a las **Teorías Educativa** decidimos también sustentarla con una visión epistémica amparada en mi autoría la cual se intitula **Pedagogía Transcompleja** tras recordar que mis estudiantes de postgrado consideran que yo no soy andragoga sino pedagoga y, por supuesto, mis intereses, ya no tan recientes, en la transcomplejidad, tal planteamiento corresponde está inscrito en el capítulo cinco.

Su esencia estriba en que una educación transcompleja acorde a estos tiempos debe caracterizarse por la complementariedad de principios pedagógicos y andragógicos, de educar desde un pensamiento racional, crítico y creativo en complementariedad con la intuición, la afectividad y la espiritualidad.

Seguidamente, en el capítulo seis aparece la **Educación Social** del educador venezolano **Simón Rodríguez**, al referir que, instruir no es educar, lo cual implica ir de lleno al hombre integral y no sólo al hombre pensante. Es formación de criterios, de conciencia, de estructuración del carácter. Plantea que la sociedad no solo debe poner a la disposición de todos la educación, sino facilitar los medios, el tiempo y obligar a adquirirla.

El séptimo capítulo está referido a la **Escuela Activa** de **Luis Beltrán Prieto Figueroa**, educador venezolano, planteó la tesis del Estado Docente con base en el concepto de Estado Social. Desde este punto de vista, la educación como política de Estado, debe responder al interés de la mayoría, siendo democrática, gratuita y obligatoria. Es una educación colectiva, basada en los principios de la corriente pedagógica de la Escuela Activa, tales como la libertad del niño, el naturalismo pedagógico y la elaboración de proyectos a partir de sus necesidades.

El octavo capítulo contiene los planteamientos de Pedagogía Libertaria de Paulo Freire, educador brasileño, cuya finalidad es desarrollar un proceso de concientización y de liberación. Es una educación problematizadora, donde los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo.

El noveno capítulo plantea la **Andragogía** de **Felix Adam**, educador venezolano. Su planteamiento central es que los adultos requieren de un tipo especial de coeducación, activa, participativa, con relevancia social de acuerdo a sus intereses y necesidades, en un proceso de autoaprendizaje permanente.

Seguidamente, en el décimo capítulo se incluye la **Pedagogía de lo Cotidiano** planteada por **Luis Eduardo Primero**, educador mejicano, como un método con el cual pretende captar los elementos objetivos y subjetivos que intervienen en el aprendizaje cotidiano. Su expectativa es enseñar a pensar racionalmente en tres niveles: descriptivo, comprensión (acción) y conciencia social.

El capítulo once presenta a **Alejandro Cussianovich** educador peruano con su **Pedagogía de la Ternura**, dirigida especialmente a la niñez, puede ser entendida como afecto, cuidado, respeto y reconocimiento, en una propuesta transdisciplinaria, de base biológica. Implica que lo afectivo se

puede aprender al asumirlo como proyecto de vida, con triple propósito: emancipación, transformación y construcción de espiritualidad.

Por último, el capítulo doce, incorpora a **Josè Luis Rebellato**, educador Uruguayo, con una propuesta de Educación Popular, como movimiento transdisciplinario, cultural y político, ligado al pueblo, que promueve la transformación social, mediante sujetos protagonistas. Requiere del diálogo y solidaridad, pero también implica una pedagogía del poder o del conflicto.

No pretendemos concluir tal introito sin aclarar un poco lo que entendemos por Latinoamérica, asumiendo esta denominación inadecuada para algunos, que surgió en el siglo XIX en Francia.

En efecto, No es fácil definir América Latina porque siempre se ha considerado periferia. No somos indios ni europeos, sino una especie de mezcla entre los pueblos originarios y los españoles. De acuerdo a Baez(2008) se trata de una identidad fractal: un algoritmo social que se autorrefiere, es una identidad polifónica que se caracteriza por lo siguiente:

-Una memoria genética que fundamenta los orígenes biológicos y seis memorias culturales sustantivas que operan para conjugar esta multiidentidad.

-Una memoria conflictiva común gestada en la relación de conquista, esclavitud y genocidio.

-Una memoria indígena geométrica y ecológica.

-Una memoria africana de transfiguración rítmica.

-Una memoria hegemónica occidental, sistema religioso, económico, filosófico-ético, con tendencia ecocida.

-Una memoria periférica de salvación y resistencia que justifica ciclicamente la rebelación permanente y la revolución.

-Una memoria negada del olvido.

Es entonces una totalidad que engloba conceptos geográficos, lingüísticos, territoriales y culturales, unida por el idioma y la historia de la conquista, pero también de gran diversidad de sus pueblos, tradiciones, cultura, gastronomía, política y trayectoria económica.

Por su parte, Biardeau(2004) piensa a América Latinoamericana solamente como un espacio geo-económico o geopolítico sino como una dimensión geocultural, donde la multiculturalidad debe ser colocada sobre el tapete para pensar la convergencia política en los procesos de consolidación democrática.

Ahora bien, como zona geográfica se refiere a todo el continente americano al sur del Río Grande, incluyendo México, América Central, El Caribe y Suramérica. La delimitación precisa de la región es muy variada pero en todos los casos incluye: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Haití, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

Finalmente, queremos expresar desde nuestra identidad latinoamericana, nuestra gran admiración y reconocimiento por la riqueza intelectual, el valor social, educativo y epistemológico de muchos hombres y mujeres nacidos (as) en estas tierras, cuyo pensamiento sigue vigente y necesario para fundamentar por una parte los procesos de investigación y por la otra, la acción educativa, tan necesaria para avanzar por los caminos del desarrollo humano.

En síntesis, presentamos a continuación algunas teorías epistemológicas y educativas latinoamericanas revisitadas, repensadas y reinterpretadas desde el prisma de la transcomplejidad.

Crisalida Villegas

PRIMERA PARTE

TEORÍAS EPISTEMOLÓGICAS

I. EPISTEMOLOGÍA DE LA TRANSCOMPLEJIDAD



Nancy Schavino

Datos Biográficos

Nancy Schavino nació en La Victoria, estado Aragua, Venezuela. Es Licenciada en Educación, Mención Ciencias Pedagógicas, egresada de la Universidad Católica Andrés Bello. Obtuvo la maestría en Educación, mención Andragogía en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Magister en Educación Robinsoniana de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Es Doctora en Ciencias de la Educación, egresada de la universidad Santa María. Postdoctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Bicentenario de Aragua e Investigación Transcompleja del precitado recinto universitario.

Profesora a Dedicación Exclusiva en la categoría de Asociado. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Vice-presidenta de la Red de Investigadores de la Transcomplejidad. Profesora invitada en los cursos de programas doctorales en diferentes universidades del país. Ha participado en diversos eventos nacionales e internacionales en calidad de ponente y conferencista.

Entre sus publicaciones destacan: El Paradigma Integrador Transcomplejo, en Ensayos de Investigaciones. Publicación del Centro de

Investigación de Postgrado de la Universidad Bicentennial de Aragua, año 2006. Coautora de obras: Cosmovisiones de la Educación en el contexto de la Transcomplejidad, junio 2005 y La investigación: Un Enfoque integrador Transcomplejo, 2006. Investigación Transcompleja: De la Disimplicidad a la Transdisciplinariedad impreso y electrónico, 2010.

La transcomplejidad: Una nueva visión del Conocimiento. Libro Colectivo. REDIT (2012). El enfoque Integrador Transcomplejo. Una nueva visión paradigmática en la investigación educativa y el acto pedagógico, 2012. Coautora del libro Transperspectivas Epistemológicas Educación, Ciencia y Tecnología. REDIT, 2013.

Coautora de los libros electrónicos: Investigación Transcompleja, Génesis, Avances y Prospectivas, 2016; Vías Investigativas de la Transcomplejidad, 2016; Tendencias Epistemológicas de la Transcomplejidad, 2016; La Ética en la Investigación transcompleja, 2016; Tic's y Transcomplejidad. Otros ángulos de la realidad, 2017; Ejes Transversales de la Investigación Transcompleja, 2017; Lenguaje Transcomplejo, 2017; Transepistemología. Cuestionamientos, disquisiciones y acercamientos a la epistemología de la investigación transcompleja, 2017; Enfoque Integrador Transcomplejo. Impacto de su perspectiva paradigmática, 2017.

Argumentos Fundantes de la Epistemología de la Investigación Transcompleja

La epistemología es una disciplina que estudia cómo se genera y se valida el conocimiento de las ciencias y el modo en que el individuo actúa para desarrollar sus estructuras de pensamiento. En fin, trata con la naturaleza del conocimiento, de cómo conocemos las cosas, qué sabemos,

por qué sabemos, si lo que sabemos es verdadero y cuáles son los límites del conocimiento.

Así mismo, la epistemología dilucida aspectos sobre qué es el conocimiento, cómo se produce y cuáles son sus métodos de legitimación y contrastación, en el marco de las disyunciones sujeto –objeto. En ese sentido, se postula que cada enfoque epistemológico, brinda respuestas diferentes a tales interrogantes en función de sus postulados ontológicos, gnoseológicos, filosóficos y criterios epistémicos particulares.

De este modo, si nos ubicamos en la epistemología de la modernidad asociada al empirismo y al positivismo y a la metodología cuantitativa/numérica/experimental, el conocimiento se concibe como un producto numérico disciplinar y reducido/escindido bajo los cánones de la simplicidad y la fragmentación. Por otra parte, la egida de la postmodernidad resitúa el pensamiento epistémico, asociando el conocimiento a un producto transdisciplinar y complejo en permanente reticulación/imbricación, con la realidad de la cual forma parte.

En sintonía con lo precedente, los paradigmas investigativos están sustentados en un sistema filosófico e ideológico que representa una determinada concepción del hombre y del mundo. De allí que los fines de la investigación se encuentren fundamentados en la cosmovisión que la sociedad y el mundo académico posee y sostiene; en correspondencia con lo cual, cabe referir que se viene gestando paradigmáticamente un proceso de transformación epistémica que auspicia la complementariedad rizomática o imbricación entre los paradigmas, que han orientado de manera limitante y excluyente los procesos de investigación.

Este tipo de transformación debe ser promovido por una postura o enfoque investigativo, que supere el paradigma fragmentario, individualista,

cognitivista y objetivista orientado a la uniformización del saber, sin que ello implique abogar por un paradigma en particular o asumir dogmática y determinísticamente lo complejo, la incertidumbre, la totalidad, el orden o el desorden en la construcción y/o reconstrucción del conocimiento.

En consecuencia, los procesos investigativos no son realizables sin la complementariedad de las concepciones filosóficas que rodean a la teoría del conocimiento, en un intercambio transdisciplinario y sinérgico. De ello se deriva a su vez la necesidad de investigar a través de la aplicación de un enfoque ubicado a la luz de las actuales tendencias (transdisciplinariedad y complejidad) y en ese sentido resulta de gran relevancia profundizar en los fundamentos epistemológicos requeridos, para construir una estructura conceptual y categorial emergente, acerca de la epistemología del enfoque integrador transcomplejo.

A los fines de situar la discusión cabe hacer referencia al **Enfoque Integrador Transcomplejo**, que de acuerdo con Schavino, Villegas y col (2006) integra los postulados de las teorías de la transdisciplinariedad y complejidad, configurando una nueva cosmovisión paradigmática-investigacional transcompleja que propugna la adopción de una posición abierta, flexible, inacabada, integral, sistémica y multivariada, donde lo cuantitativo, lo cualitativo y lo dialéctico se complementan en una relación sinérgica que configura una matriz epistémica multidimensional.

De manera particular para Villegas (2009) la investigación transcompleja es, entonces, un proceso bio-afectivo cognitivo, pero también socio-cultural-institucional-político de producción de conocimientos, como un producto complejo que se genera de la interacción del hombre con la realidad de la cual forma parte. Este enfoque supera las disyunciones sujeto-objeto, y abre camino a lo interaccional y a lo reticular, como fuentes

constitutivas de la realidad compleja. Se enfatiza el momento relacional, de articulación y de coproducción conjunta de la realidad.

Todo ello implica la reconstrucción o resignificación de las concepciones epistemológicas del conocimiento, de sus criterios de consistencia y de sus vías de producción y legitimación. La idea es repensar los supuestos sobre los que hasta ahora han descansado los paradigmas de investigación, a los fines de responder de manera acertada a las demandas de una realidad compleja y multireferencial. Dicha implicación pone de manifiesto la necesidad de asumir una nueva visión investigativa, que debe enfrentar la complejización creciente de los referentes ontológicos.

En consecuencia, de acuerdo con Schavino (2012) se evidencia la demanda por un enfoque de investigación que rebase cualquier tendencia racionalista (basada en patrones burocráticos de acción determinista como vía predominante, carente de la interrelación amplia y profunda que permita tener un pensamiento complejo) sustentada en la racionalidad cartesiano-newtoniana y el paradigma de la modernidad heredado de la mecánica moderna, a los fines de asumir en contraposición una visión intuitiva, creativa, e interactiva para investigar en escenarios cambiantes, donde las acciones sean construidas a partir de las relaciones dialécticas que se establezcan entre los múltiples actores de la realidad.

Principios Epistemológicos del Enfoque Integrador Transcomplejo

Como principios epistemológicos del Enfoque Integrador Transcomplejo, Schavino (2010) plantea los siguientes: complementariedad, sinérgica relacional, dialógica epistemológica, integralidad y reflexividad profunda.

La epistemología transcompleja se vislumbra como un enfoque de investigación que supera la centralización, la verticalidad, la exclusión, la descontextualización y la rigidez de los paradigmas tradicionales, privilegiando una visión de **complementariedad** en un continuum transparadigmático. En este sentido, bajo este principio se plantea la necesidad de la complementariedad paradigmática, que aun reconociendo las diferencias entre los paradigmas tradicionales de investigación, exista la posibilidad de un encuentro epistemológico para dar respuesta a problemas complejos y transdisciplinarios.

Desde este prisma discursivo, la **sinérgica relacional** implica el tránsito del quehacer investigativo individual al transindividual, donde se asuma una visión investigativa constructiva, global y transdisciplinaria que permita la generación de redes dinámicas y significativas, en el marco de la investigación como acción colectiva, multimetódica, plural y transparadigmática, constituida por equipos de investigadores transdisciplinarios, en el marco de la integralidad e interacción como óptica multiversa y la profunda reflexión crítica, como vía de legitimación del conocimiento.

La **integralidad** trasciende al holismo y denota la necesidad de asumir una postura plural que de lugar a prácticas diversas y que implican múltiples dinámicas de trabajo, que según Villegas (2017), tales prácticas aluden a la articulación de funciones, disciplinas y saberes. Ahora bien, la investigación con base en la producción de conocimientos, es pertinente formularse la siguiente pregunta: ¿sobre que conocimiento? puede ayudar a abrir los límites de lo pensable, lo investigable, lo conocible, incorporando los saberes populares y pensamientos fronterizos.

A la pregunta ¿para qué y para quién los conocimientos? El conocimiento debe ser contextual, para las necesidades del mundo cotidiano de las sociedades y para los investigadores y sus usuarios. En cuanto a la inrntogante: ¿cómo debe ser esa producción de conocimiento? Schavino y Villegas (2006) plantea que la construcción de nuevas realidades tiene que ser, necesariamente, un proceso colectivo que se genera de las interacciones sociales, como producto inacabado, en transición, mutable y permeable a los cambios y transformaciones sociales.

En este proceso cada miembro del grupo participa, pero el investigador se implica, como animador de y para la transformación social, aportando desde su visión para una intervención más profunda y amplia de la realidad. Lo que sólo se puede evidenciar con un nuevo lenguaje transcomplejo. Lo que requiere de la construcción de nuevos conceptos o resignificación de los existentes y significado común entre diferentes disciplinas.

Entre otro marco de argumentación, se destaca que, La **reflexividad profunda** es un proceso complejo de deliberación del pensamiento, sobre el propio pensamiento, la interpretación de una experiencia para poder aprender de ésta. Tal asunción implica un nivel de relacionalidad sujeto/realidad, donde se observa el desdoblamiento del sujeto investigador en sujeto que observa y objeto observado por sí mismo de acuerdo a Villegas(2005, 2012).

La **dialógica recursiva**, como último principio epistemológico implica establece como una especie de coexistencia paradigmática, sin dejar de ser antagónica. De lo que se trata, entonces, es de impulsar un debate colaborativo desde las diversas visiones epistemológicas, de promover un cruce de voces para superar el fundamentalismo epistemológico e impulsar la Reflexibilidad dialógica en la investigación. De acuerdo a Villegas (2012)

“implica que hay otras verdades posibles, otras miradas e interpretaciones que pueden debatirse, lo cual implica una postura crítica” (p.13).

En función de lo planteado podemos sintetizar que la dimensión teleológica del enfoque integrador transcomplejo reside en explicar, interpretar, transformar y re-crear nuevas realidades.

La dimensión ontológica asume que la realidad es compleja, multidimensional, construible y en construcción.

La dimensión epistemológica supera las disyunciones sujeto / objeto la realidad que solo es definible en su relación con el sujeto, quien está en permanente construcción, es un sujeto no acabado, determinado e indeterminado a la vez, construido y constructor, significa y es significado por otros, según Schavino y Villegas (2006) en un proceso que hemos denominado objetividad dinámica o subjetividad caleidoscópica.

La dimensión metodológica implica la complementariedad de métodos y el trabajo de grupos transdisciplinarios en un proceso de intercolaboración.

Transepistemología de la Investigación

En el año 2012 (Schavino, 2012) se postula la noción de **Transepistemología**, la cual se configura como un campo donde situar los conceptos de transdisciplina y epistemología, que permitan por una parte pensar en vías emergentes de producción y legitimación del conocimiento, coherentes con el trasfondo epistemológico de la transcomplejidad y, por la otra, trascender la visión aislada de una sola dimensión paradigmática. En este orden asume que, los procesos investigativos no son realizables sin la complementariedad de las concepciones filosóficas que rodean a la teoría del conocimiento, en un intercambio transdisciplinario y sinérgico.

Esta concepción de transepistemología soporta filosóficamente a la investigación transcompleja, como un enfoque que va más allá de la explicación y la interpretación, de las disyuntivas entre los paradigmas de investigación que han dominado en forma excluyente los procesos de investigación, postura que aboga por un sentido incluyente, convivencial y holístico del conocimiento y de sus vías de producción y legitimación.

Tal mirada se encamina hacia el aprovechamiento etimológico de la reflexividad universal y de la nueva conciencia planetaria, expresada a través de categorías como la complejidad y la transdisciplinariedad, entendiéndose que estas no se pueden reducir a la suma de las partes, sino que interaccionan y dan como resultado un accionar investigativo en redes.

Específicamente, para Schavino (2016) pensar en la transepistemología conduce a reflexionar en torno a la necesaria coherencia epistémica entre las actuales tendencias de pensamiento que resitúan la investigación como acción colectiva, holística, integral, multiparadigmática y la generación de conocimiento que en consecuencia, se concibe como un producto transdisciplinario en permanente transformación/readecuación/resignación.

Así mismo, desde este escenario epistémico, se postuló la **Espiral Transcompleja**, como imaginario de pensamiento y acción investigativa para abordar realidades complejas y transdisciplinarias. Al efecto, parto de considerar al conocimiento como un producto complejo, transdisciplinario y aproximativo, el cual se genera desde la conjunción/imbricación/reticulación de cuatro o más fases según el requerimiento de la realidad que se investiga.

Fases tales como: Descripción/Comprensión/Intelección (abordaje cualitativo, interpretativo); Explicación/Esclarecimiento (abordaje cuantitativo, positivista, racionalista); Valoración/Transformación/Trasmutación (abordaje

crítico, dialectico) y Reflexibilidad Multilógica (bucle espiralado de imbricación/multiperspectivas del conocimiento generado en las fases anteriores), que posibilita la emergencia recursiva de nuevas implicancias epistémicas.

Desde lo expuesto, se considera la utilización de multimétodos, los cuales pudieran ser desde imbricación de métodos propios de cada enfoque epistemológico, de diversos métodos de un mismo enfoque o combinación/adaptación de los anteriores desde el principio de la complementariedad paradigmática y metodológica. Todo lo cual constituye un entramado ontoepistemológico, que conforma una nueva matriz epistémica multidimensional.

OPTIMISMO EPISTEMOLÓGICO



Enrique José Varona

Datos Biográficos

Nace en Santa María de Puerto Príncipe (Camagüey) en Cuba el 13 de abril de 1849. Entre 1880 y 1883 dicta y publica en La Habana sus célebres conferencias sobre Lógica, Psicología y Moral. A partir de 1886 dirige la revista cubana en la que publica numerosos trabajos de carácter filosófico, literario, político y de divulgación científica. Su obra filosófica y su prestigio como escritor, crítico literario, filósofo, periodista y orador han sido reconocidos tanto en Cuba como en otros países. Fallece el 19 de noviembre de 1933 en su casa de El Vedado, La Habana.

Epistemología Positivista

En la primera etapa de su fecunda labor intelectual asume una posición epistemológica absolutamente positivista. Sin embargo, a principios del siglo XXI manifiesta acercamientos al escepticismo, pesimismo y nihilismo en cuanto a la condición humana en los que se estima la influencia de Nietzsche. Desde el inicio de su labor intelectual y de acuerdo con Guadarrama (2001), Varona había confiado en el enriquecimiento humano a

través de la educación y otras instituciones sociales. Consideraba que al no ser posible la ciudad de Dios, al menos se debía tratar de lograr un ser inteligente y bueno, y para lograrlo había que estimular la sociabilidad y la solidaridad.

Al respecto, Varona (1905) expresó: *“El hombre solo es hombre en el trato de sus semejantes, por eso sus emociones más gratas o más dolorosas, las mejor definidas, las que dejan tras de sí una huella más duradera se deben a la comunicación social”* (p.468). Incluso el autor consideraba que aunque las emociones tienen una base fisiológica, ante todo dependen del factor social.

En tal sentido, focaliza su atención en la necesidad de la sociabilidad humana, atribuyéndole mucha importancia a los factores sociales en la determinación del hombre, al respecto expresa que la formación del individuo por el grupo, cambia en correspondencia con la extensión y cohesión del mismo. Para Castro (1949) más allá de la relatividad, del empirismo y de todos sus postulados, el principio fundamental que alienta y vivifica todo su pensamiento, es el desarrollo incesante del ser humano.

Con respecto a su labor pedagógica, se considera clave para entender sus ideas educativas, la siguiente semblanza literaria:

Que se haga descansar toda la obra de nuestra enseñanza sobre una base estrictamente científica, para que sea objetiva, experimental y práctica. Hacer que el adolescente adquiera sus conocimientos del mundo, del hombre y de la sociedad de un modo principalmente directo y no de la manera refleja que dan los libros y las lecciones puramente verbales, es preparar a los hombres para la activa competencia que obliga la multiplicidad de relaciones de la vida moderna, no espíritus para la especulación fantástica” (p.9).

Las disquisiciones de Varona se centraron en la imbricación entre los individuos, las personalidades y los pueblos. No acepta que la historia universal sea simplemente la que realizan solo los grandes hombres y se desconozcan los determinantes sectores populares que participan en el proceso social. En palabras de Guadarrama (2005) aunque en determinados momentos de su evolución filosófica se observan ciertos grados de escepticismo, en lo fundamental de su obra se identificó mucho con el optimismo epistemológico.

Positivismos Crítico

Consideró que el conocimiento humano avanza a cada instante y las teorías científicas se perfeccionan y se ajustan cada vez más a la realidad objetiva. Fue la confianza en el conocimiento científico, lo que fundamentó su fe en el desarrollo de la humanidad y la confianza en que el hombre puede alcanzar la verdad, como adecuada correspondencia del pensamiento con la realidad.

Su postura ponderada se apoya en un optimismo epistemológico que se enfrenta a todo subjetivismo, idealismo y espíritu metafísico. Este optimismo epistemológico se fundamentaba en el criterio de que la correspondencia de la acción humana con la búsqueda del efecto ideado y previsto sobre la base de una adecuada observación del mundo objetivo, conducía a la posesión de la verdad, la cual siempre, para que fuese tal, tendría que tener un carácter y contenido objetivo.

Cabe destacar aquí, que aunque el filósofo cubano le otorgó importancia a la fuente del conocimiento en la experiencia; no excluyó el papel de la deducción lógica como camino imprescindible del conocimiento humano. En sintonía con lo precedente, Castro (1949)

denota que Varona forjó un tipo particular de positivismo que identifica de crítico por su recia fundamentación epistemológica, en oposición al positivismo dogmático y proclive al materialismo. De manera específica Castro (ob. cit) expresa:

Partiendo de la ley de relatividad del conocimiento, que es su principio metódico más general, y manteniendo a lo largo de todas sus investigaciones una pulcra fidelidad a la experiencia, la filosofía de Varona se desenvuelve con admirable rigor y coherencia, manteniéndose alejado del sensualismo y del racionalismo; de aquel, porque no concede al espíritu la espontaneidad y el dinamismo que le son propios, de este, porque perdiendo el contacto con la experiencia se extravía en vanas e inverificables especulaciones” (p.9).

Desde la visión de Guadarrama (2005), en la medida que Varona fue comprendiendo paulatinamente las limitaciones del cientificismo propio del positivismo, tomó mayor distancia del reduccionismo empirista e insistió en la necesidad de un proceso de reconstrucción de algo tan esencial del saber filosófico como es el método, que permite el adecuado conocimiento del mundo, si se aplican adecuadamente sus procedimientos. Simpatizó la mayor parte de su vida con el positivismo *suigeneris*, que se manifestó en América Latina, pero también supo dejarlo a un lado y superarlo cuando comprendió sus limitaciones y allí radica su grandeza.

Revisitar la obra y el legado filosófico de Varona, desde el pensamiento de la transcomplejidad supone el interesante y retrospectivo ejercicio intelectual de avizorar encuentros y desencuentros así como acercamientos y alejamientos epistémicos, en un intento de comprender desde el fragor de la historia epistemológica la concepción asumida por este insigne filósofo cubano.

En tal sentido, conviene referir que la transcomplejidad como posicionamiento epistémico pudiera aproximarse a Varona, al considerar el abordaje del conocimiento sobre la base de nuevas maneras de concebir, afrontar y estudiar los amplios sistemas que constituyen la realidad en pos del conocimiento científico que permita intervenirla y modificarla en función de la solución a los problemas de la sociedad, donde el ser humano juega un rol fundamental, habida cuenta de la importancia que suponía para Varona el papel del ser humano y de la sociedad en su conjunto.

Al considerar los planteamientos de Guadarrama (2005) cuando refiere que, expresar que Varona no fue un filósofo que se dejó atar por una postura ideológica cerrada o una corriente filosófica en particular, pudiera relacionarse desde el Enfoque Integrador Transcomplejo, con la concepción de procesos epistemológicos inclusivos, no excluyentes, que no desechan lo existente sino que incorporan cualquier elemento que enriquezca la producción de conocimiento, creando así espacios para el surgimiento de posturas heurísticas y no dogmáticas que constituyan otra manera de repensar la dinámica científica.

Se aprecia entonces, que ya Varona se cuestionaba su adhesión epistemológica a visiones hegemónicas y fundamentalistas y transitaba un camino de cuestionamientos y disquisiciones, propio del pensamiento transcomplejo. Ahora bien, en los tiempos que hoy transitamos repensar el posicionamiento de Varona representa un reto epistemológico, al considerar que desde la perspectiva paradigmática de la transcomplejidad se integra la explicación del positivista.

En otras palabras, no se sataniza la posibilidad de abordar la realidad desde esta postura epistemológica, por el contrario se considera que

existen realidades que ameritan ser cuantificadas, medidas y verificadas. De tal manera que, Varona y su optimismo positivista propio de su contexto epocal, perfectamente es incluido en el pensamiento transcomplejo; que como ya se planteó integra el enfoque positivista, pero lo trasciende en una visión transparadigmática.

Cuando Varona en su perspectiva educativa, expone que los adolescentes deben adquirir conocimientos del mundo, del hombre y de la sociedad, nos habla de una educación integral, holística y transdisciplinaria; inclusive lo enmarca en la “multiplicidad de relaciones de la vida”, lo cual indudablemente es un planteamiento transcomplejo, de un modelo educativo relacional, convergente, multidireccional y colectivo.

En síntesis, visitar la obra de Varona desde el pensamiento epistemológico, filosófico y educativo de la transcomplejidad, permite visualizar la preeminencia en el autor del enfoque propio de su contexto epocal signado por el predominio de una visión científicista- positivista- cuantitativa, pero también de sus inquietudes y expectativas por trascenderlo al percatarse de sus limitaciones para el abordaje de realidades sociales. Posicionamiento que años después, puede catalogarse como vanguardista, crítico y escrutador, características fundamentales en el pensamiento transcomplejo.

EPISTEMOLOGÍA DEL PRESENTE POTENCIAL



Hugo Zelmeman

Datos Biográficos

Hugo Zelman es chileno, abogado y sociólogo, profesor de la Universidad de Chile, exilado en México desde 1973, ejercicio como profesor-investigador de El Colegio de México entre 1974 y 2004. A partir de esa fecha es director general del Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina(IPECAL) con sede central en México.

Es autor, entre otras, de las siguientes obras: Los horizontes de la razón. Tomo I. Dialectica y Apropiación del Presente. Las funciones de la totalidad; Tomo II. Historia y Necesidad de Utopía; Tomo III. El orden del movimiento (2011). El ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana(2007). Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico(2005). Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento(2002).

Consideraciones Generales

Esta teoría reconoce el conocimiento socio-histórico que supone ser construido desde los espacios de intervención del hombre. Todo lo cual se recupera en el análisis de conyuntura como metodología, que incorpora al sujeto y concibe la realidad externa, como espacio de construcción. De aquí

que Zemelman(2010) define su teoría del presente potencial como “el correlato contextual de la necesidad de querer ser sujeto, pues de lo contrario se convertiría en una prisión que modela al sujeto como simple reflejo de las circunstancias”(p.2).

Se plantea así la problemática de la necesidad como expresión de la dialéctica hombre-contexto. Implica según el autor recuperar el humanismo crítico, concebido como “la voluntad para construir los espacios de autonomía en los que tenga lugar el desafío para reconocerse como sujeto, la cual se origina en la conciencia de las necesidades”(p.3). No se refiere a las necesidades como simples carencias (económicas, sociales o culturales) posibles o no de satisfacer, sino a la necesidad primordial de ser sujetos que se expresa en urgencia de mundo.

La necesidad de existencia, más allá de la simple sobrevivencia plantea la relación de lo humano y su conformación por las circunstancias socio históricas. Estas necesidades radicales son de por sí plurales porque desde estas tiene lugar la recuperación del sujeto utópico, como modo de liberarse de los parámetros ordenadores y sujetadores, ya que el hombre al buscarse, pretende según Heller(1996) “darle vida a su propia opción al límite de su potencial” (p.79).

Es por eso que estas necesidades contienen la posibilidad de influir en la sociedad desde la pluralidad. Esto significa tomar conciencia de las necesidades en forma de un emplazamiento consigo mismo que se traduce en el reconocimiento de las propias posibilidades de autonomía. El desafío que mide la estatura del sujeto es la capacidad de leer su propio presente potencial, abierto a nuevas determinaciones y posibilidades de despliegue, en tanto sujeto individualmente historiado.

Es un hombre utópico capaz de desplegarse, de ahí que sea un imperativo ético plantearse el esfuerzo de retomar la dimensión de lo humano que se manifiesta en el trascenderse del tiempo, como condición constitutiva del discurso, el hombre como conciencia de un proyecto. La transcomplejidad, en este mismo orden de ideas, asume una concepción de hombre complejo y multidimensional, capaz de razonar, pero también con una motivación afectiva.

Desde estas concepciones del sujeto humano se encuentra la realidad social como orden y desorden, de instancias, de emergencia y de despliegues, de subjetividades en conjunción o en oposición que constituye su espacio y tiempo, pero que a la vez expresan un espacio y tiempo.

Planteamiento en el cual coincide la transcomplejidad, cuando Villegas(2010) argumenta que ir en búsqueda de una praxeología de la investigación transcompeja implica considerar la realidad “que integra en sí misma confusión, la incertidumbre, el desorden; pero no conduce a la eliminación de la simplicidad, por el contrario integra en sí misma todo aquello que pone orden, claridad, distinción y precisión”(p.149).

En esta diversidad, es posible la polifonía de instantes y direcciones diversas, mediante lenguajes, pensamientos e inteligencias, conjugándose en el proceso de asumirse como sujetos erguidos, recuperando el espacio de acción como microespacios hacedores del macroespacio total. Se corresponde lo anterior con la experiencia de la historia como lucidez hecha instintos y voluntad de hacerse sujetos desde el magma de la vitalidad que cerca y engloba de muchos mundos posibles. De ahí que lo real es el despliegue que conforma al sujeto desde su propia existencialidad, que exige pensar desde el transcurrir mismo del sujeto. Desde este ángulo se

desprende que el sujeto es conformador de sentidos desde su tiempo y espacio.

Se habla, así, de una realidad en movimiento, que es la base de la necesidad de conciencia orquestadora de ámbitos de sentidos posibles; que tenga relación problemática con muchos planos de la realidad, como es la relación entre despliegue y dinámicas internas que conforman los fenómenos sociales y los parámetros que conforman a los sujetos; así como la observación de si el despliegue se asocia con la capacidad del sujeto para gobernarse a sí mismo.

Es un nuevo concepto de la voluntad de construcción de realidades con base en el despliegue cotidiano y no solamente en la esfera de los grandes proyectos históricos. Ello involucra aspectos epistémicos y metodológicos en la construcción de conocimiento. El devenir de sí mismo es la secuencia de coyunturas y este abarca: voluntad, realidad, movimiento en donde se desenvuelve el sujeto en el tiempo y el espacio de su vida diaria.

Equivale a concebir el futuro desde las existencias compartidas, lo que es el redescubrimiento del sujeto desde el sentido gestador de los planos microsociales. Esto lleva a replantear la investigación social desde la explicitación de problemas sociales coyunturales en su devenir estructural develando las dimensiones de la realidad que se muestra y cómo enriquecer la vida personal, entendida como el movimiento que proporciona la trascendencia a la conciencia de incompletud.

Este es un problema que se explota claramente en sus dos dimensiones: desconocimiento constructor de realidades y en su sentido existencial, cuando el hombre se ha encontrado en situaciones límites, donde lo verdaderamente importante es el rescate del sujeto con autonomía. Entendida como la tensión de reconocerse en la posibilidad de decidir cómo,

què y para què pensar en cada momento, no limitarse a percibirse según el efecto modelador de las circunstancias, sino desde el esfuerzo de fojarse desde sí mismo.

Así se es o no intelectual, posibilidad que se debe analizar desde la perspectiva de los espacios que la sociedad ofrece, a veces reducido a verdaderos resquicios para la realización del sujeto. Esto implica que se piensa al hombre, que se construye como conocimiento de la realidad y, por tanto, què se investiga.

De acuerdo a la perspectiva asumida, la historia se asocia con la necesidad de construcción, de desenvolvimiento o de cierre, o bien de apertura de riesgo, de vida, de que es posible, opción que opera en la construcción del sí mismo y, por ende, en la construcción con el otro; o bien contra el otro.

Lo planteado define un conjunto de parámetros potenciales, básicos, definitorios de ángulos epistémicos para comprender al ser humano y el estar que, se ubica en el trasfondo mismo de la historia producida en la historia sedimentada como constante plasmación de vida, por consiguiente del sujeto concreto y de lo real como necesidad de ámbitos de sentido.

En cuanto a que el despliegue del sujeto transforma a lo dado, porque es manifestación de su capacidad y voluntad de construcción, implica el esfuerzo para asumirse como sujeto potencial utópico, que es lo propio de la necesidad que surge de la incompletud, transforma al tiempo en lo indeterminate-determinante y es lo que caracteriza la capacidad del sujeto para despegar las potencialidades.

Para lo cual se requiere de una memoria que alimente a la visión utópica pues solo así puede surgir la conciencia de la historia como proceso constructor del presente. Para ello el sujeto ha de ser capaz de develar a lo

potencial, no como discurso abstracto, sino como forma epistémica de construir realidad; en consecuencia de manejar el tiempo como expresión de la necesidad de estando-ser, así como de la noción de futuro como horizonte y no como finalidad contingente.

De este modo el hombre consciente de su poder se enfrenta a la tarea de reconocer opciones para leer lo potencial desde situaciones históricas-socialmente indeterminadas. Lo anterior se relaciona con la urgencia de desarrollar un pensamiento capaz de proporcionar una visión del proceso histórico, desde la riqueza de sus dinanismos constitutivos, de su acontecer, de sus modos de desenvolvimiento.

Supone un pensar epistémico que coloca al hombre ante la historia, superando los diferentes compartimientos estancos de las historiografías especializadas y que no se agota en sus funciones cognitivas, de modo de transformarse en premisas para volver a repensar el pensar teórico, rompiendo con la estructura discursiva sujeto-objeto, en forma de incorporar otras exigencias de razonamiento.

Desde esta perspectiva, el conocimiento es conciencia porque implica atender a la conciencia histórica como el movimiento de lo pensado, percibido, y actuado. Como premisa la función que cumple la conciencia histórica es servir de condición de posibilidad para reconocer las potencialidades de lo dado, por lo tanto es una categoría para la construcción del conocimiento científico.

Elementos Constituyentes

Con base a estos planteamientos y considerando que en este texto esta teoría se asume como epistemológica se describen, a continuación, sus elementos constituyentes: concepción de realidad, de conocimiento, de sujeto

y de método; así como sus imbricaciones con la transcomplejidad como modo de pensar.

En tal sentido, cuando se pretende abordar la complejidad de los hechos de la realidad el desafío según Zemelman (2011) consiste en pensarlos como fenómenos históricos. Lo que implica que las conceptualizaciones propias de la enunciación de una inquietud temática que tenga que ser reconceptualizada para dar lugar a las significaciones que reclama la articulación histórica de la que forma parte.

En efecto una situación empírica es solamente un indicador que refleja una realidad particular del fenómeno, según como resulte captado en una delimitación de relaciones, por eso es importante comprenderlo a partir de la constelación que lo determinan en un momento dado, aunque permanezca abierto a sus propias secuencias. Momento, que por otra parte, puede ser de duración variable en la medida que puede incluir fenómenos de diferentes ritmos temporales que al interactuar conforman un modo de concreción de estos.

En tal sentido, el fenómeno hay que abordarlo en sucesivos recortes temporales para poder distinguir entre la condición de estar determinada y la de determinar, esto es estar incluido en un ámbito de relaciones pero también ser incluyente. Es evidente, la relación con la transcomplejidad que asume la realidad en construcción y construible; así como un sujeto que observa y es observado por sí mismo. De acuerdo a Zemelman (ob cit) "la realidad no es una constelación de objetos, sino un espacio incluyente en el que tiene lugar la construcción de sentidos sociales" (p.19).

De ahí, que el sujeto se tenga que abordar no circunscrito estrictamente a la capacidad de actuar instrumentalmente, ni tampoco reducido a su conciencia teórica. Por el contrario, se debe plantear la cuestión

del sujeto desde la apertura de espacios y posibilidades para su despliegue, ya que el sujeto tiene que comprender desde sus formas más amplias de conciencia, tal como la conciencia gnoseológica que según Zemelman (ob cit) es “ reflejo de aquello que excede los límites de lo cognoscitivamente apropiado”(p.23).

El sujeto se ubica en la tensión entre lo que quiere conocer y lo que quiere ser, se manifiesta en la relación entre sueños e ideas, visiones de futuro y de necesidad de controlarlo que lo afecta, entre la subjetividad que se es y la disposición a percibir lo inédito. En este ámbito la relación del sujeto con realidades sociohistoricas potenciales se da mediante el pensamiento y el lenguaje.

En el marco de esta perspectiva, no es lo mismo el manejo de información que el acto de pensar, como capacidad que rompe con los límites de lo conocido, de manera de incorporar el contexto lo que obliga según el autor citado a “revalorar el desarrollo de una imaginación creativa y la capacidad de asombro para asumirnos como compensadores capaces de afrontar las distorsiones de la lógica del orden...”(p.20).

Lo que implica una variedad de lenguajes que combinan formas lógicas y no lógicas, el lenguaje nomológico y denotativo. Aspecto en lo cual coincide la transcomplejidad. Al respecto Villegas(2012) plantea que el lenguaje permite ampliar el horizonte comprensivo, abrir sendas, re-crearnos.

Esta postura descansa en el esfuerzo del sujeto por pensar desde su necesidad de transgredir que se asocia al esfuerzo de transcendencia “ como ampliación de la subjetividad” (p.39). Transgresión de lo dado como consecuencia de asumirse como sujeto a fin de transformar en conocimientos necesidades determinadas o bien imaginarios de mundos simbólicos en los que descansan visiones de la realidad circundante.

El reconocimiento del límite de la razón es la garantía de la legitimidad del pensamiento. Tal límite aparece en la transcomplejidad, de acuerdo a Villegas(2015), como una estructura paradójica inmanencia-trascendencia. En tal sentido, la reflexión por rigurosa y profunda que sea es incapaz de darnos la verdadera realidad de las cosas, pues conocer no es solo pensar, sino sobre todo ser aquello que se conoce, ya que el mejor instrumento de conocimiento es la acción, la vida vivida.

Tal situación es lo que Zemelman (ob cit) denomina pensar histórico con un sentido de potenciación pertinente al momento. El razonamiento de lo pertinente se relaciona con la exigencia de pensar en movimiento o con la presencia de lo procesual para definir como eje de razonamiento tanto al movimiento de lo externo como al mismo sujeto, lo que influye sobre la naturaleza del lenguaje, así como en el modo de utilizarlo.

En consecuencia, en esta forma de razonamiento es central la potencia en la medida que el pensamiento no quede atrapado en la claridad aparente, muchas veces mecánica, de la relación causa-efecto. Este pensamiento también llamado categorial, en cuanto refiere a posibilidades de significados según la necesidad de sentido del momento histórico.

Ahora bien, lo planteado se traduce en la construcción de categorías que reflejan la autonomía del sujeto para abordar la realidad contextualizada con categorías pertinentes y no predefinidas. Por autonomía entiende Zemelman (ob cit) la capacidad del investigador para someterse mecánicamente a las condiciones del momento en que el sujeto existe, de modo de distanciarse de la inmediatez de las circunstancias para leerlos a la luz de sus propias exigencias.

Esta realidad refleja el esfuerzo por crear un nuevo ángulo que permita romper con las estructuras de contenido ya establecidos o bien resignificarlas.

En tal sentido, el acto de construir conocimientos supone un pensamiento no sometido, en su forma de organizar su visión de la realidad, ya que debe permanecer abierto a emergencias sociohistoricas que puede desafiar con cambios en categorías.

En tal sentido, el conocimiento ha de servir al desarrollo y ampliación de la conciencia, pero con sentido del momento histórico como constante renovación de los proyectos de vida. El conocimiento devela la amplitud de las circunstancias para enriquecer espacios de vida, sirviendo de aliciente en la búsqueda de lo oculto. Por ello, el conocimiento da cuenta de lo real, como espacio de re-actuación de los sujetos en la medida que permite delimitar márgenes de posibilidades para potenciar opciones de significados.

Se trata de dar respuesta a la dialéctica sujeto-objeto con base en las relaciones del sujeto con circunstancias. De ahí que haya que atender a los distintos espacios de racionalidad que se complementan entre si, lo cual está referido a ser conscientes de un doble desafío en construcción de conocimientos: (a) dar cuenta de situaciones que pueden estar desafiando la racionalidad científica como esta estructura y (b) abordar la cuestión de como se pueden hacer presentes a las experiencias del sujeto concreto.

Tal realidad sitúa en el tránsito a una forma de razonamiento que, pudiendo conocer elementos del paradigma de la explicación, incluya otros de naturaleza fenomenológica, pero también de elementos del paradigma marxista como la historia cuando se coincide como construcción de sentidos y opciones. Lo cual coincide con el principio de complementariedad paradigmática planteado en el Enfoque Integrador Transcomplejo por Schavinoy Villegas (2006).

En efecto, surge la categoría de construcción en lugar de la regularidad; la de sentido en lugar de la predicción; la de mundo en lugar de objetos. Se

pretende un inevitable cambio de ángulo en cuestiones tales como; (a) no pensar en sustancias sino en procesos articuladores; (b) no pensar en productos, sino en necesidades de las cosas; (c) no pensar solamente en niveles estructurales, sino en secuencias; (d) no pensar en determinación con pretensiones de universalidad; sino en fuerzas que pueden asumir muchas formas.

De lo planteado, se desprende la necesidad de aperturar el pensamiento de manera que según Zemelman (ob. cit.) “la primera relación con la realidad debe ser el asombro, que nos abra a los desafíos circundantes” (p.130). De ahí, que el método con esa capacidad de transformar la realidad en un significativo se corresponde a una forma de pensamiento desde la perspectiva de la potenciación y de su concreción en construcciones particulares.

Esta tensión metodológica se resuelve en lo que Zemelman define como análisis de coyuntura, es decir análisis del momento pero en la perspectiva de su desenvolvimiento. La medida del análisis de coyuntura consiste en construir el conocimiento desde las exigencias de proceso, de responder al esfuerzo de construcción desde el presente en sus posibilidades de trascendencia, controlando los rasgos propios de las contingencias.

El análisis de coyuntura consiste en rastrear la constitución de los procesos desde raíces muchas veces excluidas de otras formas de análisis, el desafío es dar cuenta de lo emergente sin precipitar reducirlo a campos sociales ya significados. Es el análisis de los procesos sociales desde sus sucesivos momentos de desenvolvimiento.

Tal escenario se comparte con la transcomplejidad que según Villegas (2012) se asume como actitud que reconoce la existencia de una pluralidad

de aproximaciones que han sido relegadas como lo cotidiano, lo imaginario, lo poético, entre otros, integración de saberes, acercamiento hombre y naturaleza, comunicación entre conocimiento científico y reflexión filosófica.

EPISTEMOLOGÍA EVOLUCIONISTA



Gonzalo Munevar

De acuerdo a Dieguez (2003) en 1969 quien defendió la tesis en cuanto que la epistemología debía naturalizarse, lo que significaba que debía abandonar los procedimientos especulativos y a priori que la venían caracterizando y pasar a formar parte de las ciencias empíricas, en particular de la psicología. De esta manera la epistemología debía de ser la disciplina que fundamente la ciencia y pase a ser un campo en el que la investigación se produzca de los resultados de aquellas ciencias que, de un modo u otro tenga algo que decir acerca del conocimiento.

Así a partir de la década de los 80 se han formado dos orientaciones principales acerca del proceso de naturalización de la epistemología. Por un lado las relaciones con la psicología cognitiva y otras ciencias como la Inteligencia Artificial. En este ámbito destacan autores como Ronald Giere, Alvin Goldman, Paul Thagard y Paul Churchland.

La segunda orientación esta relacionada con la biología y la teoría de la evolución por lo que este enfoque se ha denominado epistemología evolucionista, cuyo planteamiento es que las capacidades cognitivas son producto de la selección natural. En esta orientación se distinguen dos proyectos distintos, aunque a veces defendidos por los mismos autores.

El primero, **Epistemología Evolutiva de las Teorías** (EET) utiliza las teorías de la evolución como una explicación aplicable analógicamente al cambio de teorías en la ciencia y en general el desarrollo del conocimiento. Los representantes más conocidos son: Karl Popper, Donal Campbell, Konrad Lorenz, Stephen Toulmin, Nicholas Rescher y David Hull.

El segundo proyecto o Bioepistemología (EEM) más propiamente naturalista, que pretende comprender desde la aplicación de la teoría de la evolución a las características de los mecanismos y capacidades cognitivas de los animales y el hombre. Sus principales representantes son: Popper, Campbell, Lorenz, Hull, Rupert Riedi, Michael Ruse y Gerhard Vollmer.

Un postulado básico de la epistemología evolucionista es que el proceso de adaptación de los organismos vivos lleva a que se tenga una mejor representación del entorno, lo que implica reconocer que hay un medio externo real, que al menos en algunas de sus características es independiente, al que hay que adaptarse. Desde este punto de vista, la epistemología evolucionista apoya un relativismo ontológico básico. Esto significa que el entorno puede ser considerado, en cierta medida, dependiente de los organismos al tiempo que el mundo es independiente de estos en su existencia.

Datos Biográficos

En este texto se trata en forma particular la visión del **Relativismo Evolutivo** del filósofo colombiano **Gonzalo Munevar** (1989,2003,2007). Es Licenciado, Magister y Doctor en Filosofía. Tiene numerosos libros y escritos en revistas. Sus dos últimas obras son: *El Amo del Destino* (2006) y *la Evolucion y La Verdad Desnuda* (2008). Uno de sus artículos más recientes en español: *El cerebro, el Yo y el Libre Albedrío* (2008).

Sus Mas recientes intereses de investigación: Neurociencias Teorica y Experimental, Evolucion, Filosofia de la Exploracion Espacial y Filosofia de la Ciencia. Sus intereses creativos son las novelas, historias cortas, poesía. Así recibió en 1999 el premio Black Heron Press a la ficción social. Su principal proyecto actual es Sexo, Reproduccion y Darwinismo. Es profesor de Filosofia, Psicologia y Literatura en la Universidad de Nebraska.

Relativismo Evolutivo

De acuerdo a Munevar (2003) no existe una realidad sino realidades que en vez de ser referente ontológico externo que se impone, pasa a ser la interaccion entre un sujeto, su cultura o una especie con su mundo. Lo real es la interaccion no lo que esta afuera, entonces no se debe hablar de ciencia, sino de ciencias. El relativismo es pausable, sin que este sea el fin de la ciencia o de cualquier conocimiento humano. La transcomplejidad asume esta postura.

En tal sentido, desde el punto de vista de la epistemología evolutiva, la ciencia es un conocimiento meramente humano. Es decir adaptado a la particular forma biológica y cultural de percibir el mundo del hombre. De este punto de vista, la realidad no es solo las cosas que están afuera, sino tambien que es la interaccion del hombre como especie y cultura con el mundo. Para Dieguez (2003) “ Lo real no será lo que esta allí sino cómo nos relacionamos con lo que esta allí” (p.90). Al respecto Zaa(2005) plantea la transcomplejidad como un abrazo entre paradigmas, métodos, teorías, pero sobre todo entre personas.

De ahí que Pacho (1997) citado por Monterroza (2011) señala que las teorías del conocimiento no deben separar la epistemología de la ontología, sino que se debe hablar de ontoepistemología en la que no existe separación

entre las cosas que conocemos (realidad) y como conocemos (relación sujeto -realidad).

Cabe destacar que dicha noción encuentra asidero con los planteamientos de la investigación transcompleja, los cuales se alejan de la linealidad del pensamiento que separa o cercena las dimensiones del conocimiento y aboga por la imbricación y recursividad ontoepistemológica, a los fines de abordar de manera holística, integral y profunda el escenario multidimensional de investigación.

De acuerdo a esto el conocimiento no puede ser una lista acumulada de verdades únicas del mundo, sino una cuestión de interacción y desempeño adecuado como especie y como cultura. En consecuencia, no hay una sola forma de pensar y según Munevar (1981) "...nuestras formas de pensar depende, en gran parte, de nuestra naturaleza biológica particular y contingente "(p.1). De ahí que hay que buscar los fundamentos de la ciencia en las disciplinas particulares y su epistemologías.

La reflexión filosófica acerca de la naturaleza, límites y desarrollo del conocimiento no puede llevarse a cabo únicamente a través de investigaciones conceptuales o metodológicas de carácter a priori, sino apelando a la ciencia empírica, específicamente a la biología y disciplinas afines, pues al aparato cognitivo es el resultado de un muy largo proceso evolutivo.

Para este autor, la filosofía y la ciencia son complementarias. Es evidente aquí la relación con la transcomplejidad, ya que uno de sus principios fundamentales es complementariedad que según Schavino(2010) hace referencia a una nueva racionalidad científica, en la cual dos pensamientos diferentes, excluyentes, que se necesitan mutuamente, puedan coexistir para dar respuestas a inquietudes académicas.

La epistemología evolucionista o radical que este autor propone se diferencia de la ciencia del siglo XX (Lorenz, Popper y Toulmin), tampoco se asocia a la teoría evolucionista como fuente de analogía (Hector Palma). Para este autor, Palma (2005) también latinoamericano, la epistemología evolucionista no es más que una metáfora de la teoría de la evolución biológica y por ello se basa en y depende de cierto isomorfismo entre este y el desarrollo del conocimiento.

La epistemología evolucionista de Munevar es, entonces, consecuencia de un programa de investigación en el sentido lakantiano basado en la “comprensión de que nuestra naturaleza es afectada de forma profunda por nuestra biología “ (p.185). En tal sentido, algunos aspectos que caracterizan el pensamiento de Munevar de acuerdo a Jaramillo (2004) son:

-La naturaleza de la filosofía y su compleja y dinámica interacción con la ciencia.

-El conocimiento científico como comprensión.

-La comprensión como modelo de comportamiento, en la medida en que como disposición permite desenvolverse con éxito en el mundo.

-La imposibilidad de determinar conceptual o metodológicamente las fronteras del intelecto como lo propone la filosofía.

-La distinción entre el aparato intelectual básico del hombre (genotipo, intelectual) y sus esquemas conceptuales (fenotipo intelectual) que permite entender en un análisis evolutivo, porque los cambios en las estructuras básicas son lentos y rápidos los cambios en los esquemas conceptuales (resultados de la interacción de las estructuras básicas con el entorno).

-Relativismo epistemológico y ontológico. Su principio de la relatividad para la epistemología implica una pluralidad de marcos de referencias cognitivos, pero no todos son iguales de bueno. Lo que propone Munevar (ob cit) es que pueden haber marcos de referencias que sean iguales de buenos. Su criterio para establecer su bondad es el modelo de comportamiento. De los muchos genotipos intelectuales algunos permitirán una mayor habilidad para desenvolverse en el mundo que los otros y lo mismo vale para muchas expresiones fenotípicas de cualquier genotipo intelectual.

-Flexibilidad. Dado que las circunstancias son cambiantes, la prueba de si una teoría constituye conocimiento depende de que pueda servir como instrumento que le permita al sujeto tratar con situaciones nuevas.

SEGUNDA PARTE

TEORÍAS EDUCATIVAS

PEDANDRAGOGÍA TRANSCOMPLEJA



Crisalida Villegas

Datos Biográficos

De los tres temas que conforman este título vengo escribiendo hace ya cierto tiempo. Los últimos artículos en Pedagogía: Resignificar la Educación desde la Transcomplejidad (2012) y La Acción Docente. Una Educación en Intercolaboración (2017); De Andragogía: La conceptualización del Andragogo y la Investigación Andragógica como alternativa para transformar la realidad social (1993) y más recientemente Pedagogía-Andragogía. Una Sinergia Necesaria (2015). De Transcomplejidad es evidente que permanente escribo. De ahí que pareció pertinente integrar estos temas de mi interés permanente.

Nací en Maracay, Venezuela en 1947. Me gradué de profesor en Biología y Química en el Instituto Pedagógico en 1968. Culmine la Maestría en Andragogía en la Universidad Rafael Urdaneta en 1988, el Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad Santa María en 1997. Postdoctorados en Educación Latinoamericana (2010) y en Investigación Transcompleja (2016). También tengo estudios de Teología a nivel de Técnico Medio (2004). En la actualidad me desempeño como Directora del Fondo Editorial de la Universidad Bicentenario de Aragua y en la misma

Universidad coordino los Postdoctorados en Investigación e Investigación Transcompleja. Participo en las Líneas de Investigación: Transcomplejidad como Forma de Pensamiento y Sociedad, Educación y Comunidad.

Soy coautora en varios libros colectivos y en forma individual: Pensadores Latinoamericanos. Una Experiencia desde América del Sur (2010); La Transcomplejidad. Una Nueva Forma de Pensar (2012); Siguiendo La Huella (2015), Cinco Ideas para Escribir Tu Libro (2017); El Significado de Ser Cristiano (2016) y La Biblia Manual de Vida (2017).

Categorías Básicas

Al iniciar un tema me parece pertinente definir los términos involucrados. Así Pedagogía en su acepción más simple es la ciencia y el arte de educar a niños y adolescentes. En el año 2012, al definirla como pedagogía de la edificación, la asumo como el conjunto de saberes que se ocupan de la educación como fenómeno social y humano, en la cual se considera la singularidad individual que implica respeto hacia el sujeto y el reconocimiento de todos sus derechos como personas (Villegas, 2012). La pedagogía como educación de niños y adolescente, sin ser autoritario, debe ser un proceso guiado, dirigido. Por las edades y etapas de desarrollo de sus actores requiere ciertas directrices en su ejecución.

Al expandirse el significado del aprendizaje humano a todas las etapas de la vida del hombre, surge la Andragogía como ciencia y arte de educar a los adultos. La Andragogía es dialógica, un nuevo tipo de educación que pone énfasis en la responsabilidad compartida y donde el aprendizaje se realiza con plena libertad de opinión (Villegas, 2006). Es un proceso de crecimiento personal en la medida que se busca la participación y se

modifica la concepción de libertad, que no puede quedarse en el individuo y debe tener una proyección social (Court, 1994).

El adulto es un ser activo-consciente, regido por la ley del interés y alcanza su pleno rendimiento si se accionan los móviles autónomos de tal actividad. La educación en la vida adulta se convierte así en una necesidad que impulsa a mejorarse permanentemente. En tal sentido, el proceso educativo de los adultos puede ser más autodirigido y flexible, es decir el adulto puede tomar el control de su propio aprendizaje.

Entonces la pedagogía y la andragogía se complementan en su hacer, en un proceso continuo a lo largo de la educación permanente, donde a medida que el sujeto se va desarrollando depende menos de la pedagogía y más de la andragogía.

La transcomplejidad se asume principalmente como modo de producción de conocimientos. Según Zaa (2014) en un proceso infinitamente relacional. Un proceso de complementariedad, de acuerdo a Nederr(2014) en procesos dialógicos de carácter colectivo donde todos tienen cabida y expresión como actores protagonistas de un proceso transformacional dinámico. Así como una actitud que reconoce la existencia de una pluralidad de aproximaciones que han sido relegadas como lo cotidiano, lo imaginario, lo poético, entre otros (Villegas, 2012).

Entonces, a efecto de este texto, se asume la pedandragogía transcompleja como un encuentro educativo complejo, multidimensional y transdisciplinario con, entre y para seres humanos desde su nacimiento hasta su muerte, atendiendo a su biología, racionalidad, afectividad y espiritualidad, con miras a conformar personalidades íntegras e integrales.

Algunos Fundamentos Básicos

Partiendo del hecho que la pedandragogìa transcompleja es una forma de educación encontramos sus fundamentos básicos en el aporte de las múltiples disciplinas, entre estas, la biología, la psicología, sociología, ética, estética y la antropología.

La **Biología** estudia la estructura y los procesos vitales de los seres vivos. En este caso se plantea desde la comprensión ontológica del fenómeno del conocer como un fenómeno biológico que Maturana y Valera (2002) denominan la biología del conocer y que parte de la proposición que la vida es un fenómeno cognitivo. Por consiguiente, esta teoría surge en el proceso de aceptación de que la cognición es un fenómeno biológico y que tiene que ser explicado como tal. El hacer esto implica aceptar la pregunta acerca de cómo hacemos lo que hacemos como sistemas vivientes. Maturana (1999) asume a los seres vivos como sistemas cognoscitivos y la vida como proceso es conocimiento.

Los sistemas vivos son sistemas determinados estructuralmente, es decir en continuo cambio estructural. Lo que pasa en cada instante de su vivir esta determinado en su estructura en ese instante, no es nada externo a él, ya sea como resultado de su propia dinámica estructural interna, o como cambios estructurales generados en interacciones con el medio, pero no determinados por este. Supone el conocimiento de las leyes generales de la vida, de la morfología, anatomía y fisiología humana; así como del desarrollo humano.

Por su parte, la **Psicología** se refiere a los procesos mentales, sensaciones, percepciones y el comportamiento del ser humano en relación con el ambiente físico y social que lo rodea. De acuerdo, a esta disciplina lo efectivo y lo emocional ya no se pueden seguir viendo separadas de lo racional, de lo intelectual. En este sentido, se plantea la necesidad de una

educación que considere lo afectivo como lo cognitivo, que promueva la imaginación, la creatividad y no descarte la disciplina.

En este orden de ideas, la **Sociología** estudia las sociedades humanas y los fenómenos religiosos, económicos, artísticos que ocurren en estas. Al considerar que el hombre es un ser social, la sociología se constituye en un instrumento de análisis crítico desde una perspectiva sociohistórica, para buscar el origen y desarrollo de los procesos e instituciones sociales.

La **Ética** estudia el conjunto de costumbres que dirigen el comportamiento humano y sus relaciones con la moral en una comunidad. Desde esta perspectiva supone una educación conversacional, recontextualizada permanentemente, mediante la presentación de dilemas y encrucijadas, polémicas e inspiradoras, que ponga de relieve los valores comunitarios, la justicia, una ética pública, identificando los impulsos éticos de las individualidades, un aprendizaje del valor del otro y del respeto de sus derechos.

Así mismo, la **Estética** estudia la belleza y sus condiciones. Desde este punto de vista, se asume la educación como una actividad artística, de elaborar nuevas prácticas formativas, con nuevas metas. Es esencial en el equilibrio de la personalidad y la persona. Incluye el desarrollo de todas las potencialidades de edificación del hombre. La complementación estética es insoslayable para facilitar la transformación imaginativa.

La **Antropología** estudia los aspectos físicos y manifestaciones sociales y culturales de las comunidades humanas. En tal sentido, todas las antropologías han reconocido que el ser humano tiene en sí constitutivamente la dimensión espiritual. En tal sentido, sus aportes como disciplinas pueden contribuir en la formación en la espiritualidad, que tiene

que ver con tomar consciencia progresiva del yo más profundo y manifestarlo en la vida exterior.

En tal sentido, la consciencia como base de la existencia, como trascendencia juega un papel importante en la configuración de la realidad. Es aquello que está más allá de la frontera de la mente (sentimientos, emociones y deseos) e intelecto (razonamiento y toma de decisiones). En tal sentido, es necesario educar a la humanidad acerca de la dimensión espiritual y como esta afecta la vida. Implica formarse en autodominio, esencialidad, integralidad, sabiduría emocional e inteligencia emocional, entre otros aspectos.

Principios de Pedagogía Transcompleja

En correspondencia con lo planteado los principios que rigen este tipo de educación son algunos de los mismos que se han planteado para el Enfoque Integrador Transcomplejo por Schavino y Villegas (2006, 2009, 2012), tales como complementariedad, sinérgica relacional, Intercolaboración, reflexión-acción recursiva, diálogo transdisciplinario y lenguaje significativo.

Complementariedad que supone un esfuerzo conjunto de multiplicidad de teorías, enfoques e instrumentos conceptuales que faciliten la construcción de un nuevo espacio intelectuales, así como una plataforma mental y vivencial compartida. También debe apoyarse en la interacción simultánea de estrategias, donde confluyen redes y círculos comunicacionales, que aprovechando las potencialidades de las Tecnologías de la Información y Comunicación, permitan descubrir cuales el camino más conveniente y adecuado para mejorar la calidad del proceso de aprendizaje. Implica la interrelación de las múltiples disciplinas.

Sinergética Relacional. La sinergia es uno de los principios básicos de la Andragogía, según Adam implica el esfuerzo concentrados de personas, conocimientos y tiempo dirigidos en una misma dirección, Desde la Transcomplejidad, Schavino (2010) lo asume como sinérgica relacional que conduce a la idea de la unidad y supone la renuncia a la individualidad en pro del fortalecimiento del colectivo. Al ser el resultante de la integración supone personas que poseen la capacidad de construir con la ayuda de otros, dispuestas a dar lo mejor de sí mismas por la calidad de los resultados del grupo. Una verdadera sinérgica relacional requiere también que cada persona proyecta la mayor confianza hacia el grupo y demuestre disposición al trabajo colectivo.

Intercolaboración. A nivel instrumental la sinérgica relacional implica el trabajo grupal e Intercolaboración, implica que el proceso de aprendizaje no puede llevarse a cabo en soledad, requiere de nexos e interacciones profundas, en el cual el equipo en sí mismo es un dispositivo complejo en el cual se entrecruzan saberes y subjetividades, donde los miembros mediante sus prácticas y experiencias, empiezan a fundirse poco a poco y a tratar de aprender el uno del otro, lo cual implica un diálogo continuo y sobre todo interés real por el ser humano (Villegas, 2010).

Reflexión- Acción Recursiva. Es un proceso de deliberación continua, que funciona a manera de una espiral de pensamiento y apertura del espíritu. Implica no solo una secuencia de ideas, sino una ordenación consecucional en la que cada reflexión determina una acción, que a su vez apunta y remite a la que le precedió, en un proceso recursivo.

Diálogo Transdisciplinario. Es un dialogo continuo entre todas las personas que están participando en el proceso educativo y que fluye en todas las direcciones. Como expresión transversal de diferentes puntos de

vista, debe propiciar el intercambio como expresión de acuerdo, desacuerdos, críticas, y autocríticas, traspasa lo disciplinar. Acepta que hay otras verdades posibles, otras miradas e interpretaciones que pueden debatirse.

Se asume el diálogo según lo planteado por Maffesoli (1997) al señala que con este se pretende al menos comprender las perspectivas y el conocimiento de los otros, sus enfoques y puntos de vista. De esta manera se trata de sopesar y buscar el verdadero valor de los argumentos del otro, a través de un diálogo fecundo que Rorty (1995) plantea como conversaciones.

Lenguaje Significante, es fundamental porque de hecho es la única forma en que las personas pueden establecer el diálogo, tiene la función de permitir ampliar el horizonte comprensivo, de abrir sendas para crear nuevas realidades. Exige la creación de un metalenguaje en el cual se puedan expresar los términos de todas las disciplinas participantes, donde se superen los linderos lingüísticos que separan una disciplina de otra. De acuerdo a Najmanovich (2001) "Se trata de generar un territorio capaz de rebasar sus propios límites para dar cuenta de otras posibilidades conceptuales...implica abrirnos a una nueva sensibilidad" (p.71).

Comunidad de Aprendizaje. Facilitadores-Participantes Transcomplejos

Las comunidades de aprendizaje se definen como grupo de personas que se relacionan de modos nuevos, por la fuerza de la virtualidad interrelacionadora y transdisciplinaria, con el propósito de desarrollar procesos de aprendizaje en programas diseñados a ese efecto. En estas la participación debe ser abierta, que funcione mediante estructuras horizontales, avance en innovaciones y favorezca aprendizajes flexibles; así como cambios personales e institucionales.

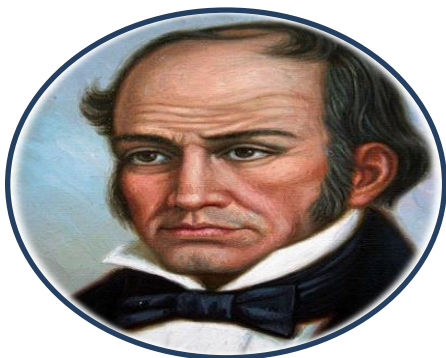
Supone momentos de intercambios donde se corre el riesgo de exponer las ideas, de ser escuchado, de obtener respuestas y por lo tanto de cambiar y evolucionar. En la comunidad de aprendizaje cada miembro confía en su propia capacidad de enfrentar sus dificultades en el aprendizaje, pero no se siente inhibido de plantear a los demás cualquier aspecto de su vida, que siente como relevante para el aprendizaje. En este aspecto, el equipo les estimula y apoya, en un proceso de compañerismo cognitivo que hace explícito los procesos mentales de mediación y aprendizaje, así como el papel de los actores.

En esta postura se busca lo que en el ser humano hay de original. Se aspira, entonces, que tanto facilitadores como participantes se ubiquen en el camino de convertirse en mejores personas. El propósito es convertir a la persona en un estudiante permanente, que actúa por sí mismo y esté dirigido desde adentro, en pensador, creador, con mayor capacidad de vivir. Lo cual se producirá más fuertemente cuando la persona sienta que el aprendizaje depende de su compromiso integral; la emoción concomitante tiende a mantener el proceso.

Igualmente visualiza al docente en un proceso de reflexión-acción permanente sobre su hacer y las teorías con los fundamentan con sus colegas, estudiantes y otros adultos significantes (familia, comunidad, sociedad) con miras a innovar e introducir elementos nuevos en el proceso educativo. Que asuman el conocimiento como producto emergente, parte esencial del espacio de los procesos no lineales, por lo que son necesarios los elementos de retroacción y bifurcación en las actividades educativas. En este aspecto, el educador tiene un papel decisivo, que desarrollen no solamente sus competencias científico-tecnológicas, humanísticas y afectivo-espirituales, si no también una sensibilidad social por los problemas que

afectan a la comunidad nacional y local en que ejercen. Educadores, líderes, hombres optimistas, con fortaleza interior y un mensaje de amor que transmitir.

EDUCACIÓN SOCIAL



Simón Rodríguez

Rasgos Biográficos

Simón Narciso de Jesús Carreño Rodríguez nació en Caracas el 28 de octubre de 1769, conocido en el exilio de la América española como Samuel Robinson. Simón Rodríguez también es conocido como el maestro y consejero del Libertador Simón Bolívar, concedor de la sociedad hispanoamericana, fue pedagogo, pensador filosófico, escritor de obras de contenido histórico y sociológico.

Se inició como maestro de escuela de primeras letras y su primer escrito sobre la educación se focalizó en un diagnóstico pormenorizado de la educación en Caracas y en la formulación de proposiciones para su transformación. Dicho escrito se tituló *Reflexiones sobre los defectos que vician la escuela de primeras letras de Caracas y medios de lograr su reforma por un nuevo establecimiento* (1794).

Además de esta obra, pueden citarse otras que reflejan su pensamiento pedagógico social, a saber *Sociedades Americanas* (1828), *El libertador del mediodía de América y sus compañeros de armas defendidos por un amigo de la causa social* (1830), *Luces y virtudes sociales* (1834), *Extracto*

sucintode la obra de la educación republicana (1849) y Consejos de un amigo, dados al colegio de Latacunga (1850).

Pensamiento Pedagógico

Rodríguez nutre sus ideas pedagógicas de Juan Jacobo Rousseau y como maestro al servicio de la municipalidad de Caracas, ensaya cambiar aquella educación sin sentido para la vida a través de un plan de reforma para la escuela de primeras letras del cabildo de Caracas, con el propósito de que los niños pudieran incorporarse a plenitud a la vida social. A partir de 1797 viaja por Europa, en donde ejerció de tutor y maestro de Simón Bolívar. De regreso a América en 1823 inició un largo peregrinaje por Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y Chile.

Interesa subrayar aquí, que fue uno de los hombres que más influyó en la formación de la recia personalidad de estadista de Simón Bolívar, que lo llevan a transformarse en el libertador de cinco repúblicas americanas, Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú y Bolivia. Al respecto, despertó en su alumno la conciencia por la educación popular, el amor a la libertad que entraña responsabilidad, así como el verdadero significado de la política, a la que considera el medio para materializar el bien común.

La construcción de un pensamiento pedagógico latinoamericano, consigue asidero en la propuesta política, social y educativa de Don Simón Rodríguez, caracterizada por un ideario anticolonialista y emancipador en sintonía con los importantes movimientos sociales, que intentaban resignificar durante los siglos XIX y XX la acción educativa y el papel estratégico de la educación en la emergencia de una nueva sociedad, libre, emancipada e incluyente.

Rodríguez y su ideario de la **Educación Social**, se centra en considerar a la persona humana como un ser social por naturaleza, lo cual requiere desarrollar un proceso de socialización que facilite la inserción de cada ciudadano en la comunidad, para lo cual es menester superar la ignorancia social, que según el autor es la causa principal de las desigualdades. De allí, la necesidad de una educación orientada a superar la tendencia individualista del ser humano, porque sin conocimientos el hombre es esclavo de la ignorancia.

Releer la obra de Rodríguez desde una óptica transcompleja, no es una tarea difícil, por cuanto sus ideales de avanzada para la época, visionan un proyecto futurista de educación donde tienen cabida emergentes posicionamientos. En este sentido, se concatenan los planteamientos de Balza (2008) para quien la educación:

Significa la activación y desarrollo de la capacidad del individuo para la apropiación, a lo largo de su vida de un conjunto de conocimientos sin límites, que emergen, tanto de las construcciones socioculturales colectivas como de su propia experiencia de vida. Se trata de aprendizajes de naturaleza cognitiva y afectiva, pero también ética, política y cultural, es decir una educación pensada desde la perspectiva de la Transversalidad del conocimiento que se nutre de saberes construidos, en proceso de construcción e imaginarios a través de un pensamiento liberador que circula en una sociedad sin frontera (p.32).

En este orden de ideas para Rodríguez (1999) los seres humanos no están en este mundo para destruirse sino para ayudarse entre sí, por lo cual la asociatividad, la confianza, la cooperación, la ayuda mutua y la referencia a los valores sociales deben formar parte del contenido principal de la educación social. Agrega Rodríguez, que la educación social es necesaria, porque es un deber del ser humano responsabilizarse del colectivo. Se

vincula lo precedente con los argumentos educativos Transcomplejos que postula Schavino (2012) al denotar que:

La interacción pedagógica no se agota en lo “instruccional” ni en la mera aplicación de teorías, principios y leyes del aprendizaje (en el estilo conductista) sino que, consiste en una situación sui-generis, dialógica, empática, afectiva y comunicacional, en un contexto social y con una dinámica propia. En tal sentido, el proceso educativo significa una zona decisiva en la que se va construyendo – reconstruyendo – consolidando, innovando y recreando adecuada o inadecuadamente el anclaje o nexo psicosocial (individuo – sociedad) con una carga axiológica y valorativa determinada (p.43).

Ahora bien, desde la perspectiva sociopolítica de Pinheiro (2011) el maestro de América reflexiona en su obra *Luces y Virtudes Sociales* acerca del tema de la **Educación Popular**, donde la categoría **popular** era entendida como sinónimo de general. Reside en este aspecto la originalidad de los planteamientos de Rodríguez, principalmente por comprender que la revolución política solo se lograría desde una emancipación humana, anclada en procesos educativos generadores de una auténtica liberación del pensamiento. Así, para el insigne pedagogo, “sin luces, no hay virtudes”, por lo cual posiciona en las nacientes repúblicas el deber y la responsabilidad de garantizar una educación popular, de carácter público y general.

En correspondencia con lo precedente, la tarea educativa desde la visión del autor, es una tarea eminentemente social que concibe a la educación como “pública, popular y republicana”, bajo una metodología de observación – reflexión- meditación que permita superar al sistema testamentario, caracterizado por el aprendizaje memorístico a merced del predominio de metodologías de enseñanza pasiva, rígidas y autoritarias

orientadas a la memorización y a la pérdida de la identidad, por un aprendizaje comprensivo, creativo, activo y útil.

Paladines (2008) amplía lo expuesto al indicar que Rodríguez se rebeló en contra de un sistema educativo de carácter dogmático que comprendía a la sociedad como una realidad inamovible. En este orden, Rodríguez estableció diferencias entre aprendizaje memorístico y aprendizaje comprensivo que le permitieron delimitar los aspectos cuantitativos y cualitativos, denunciando la preminencia de los primeros con el consecuente conocimiento superficial que generan y la necesidad de incorporar el aprendizaje comprensivo.

Tales consideraciones de Rodríguez se acercan a los postulados centrales de la transcomplejidad en general y del Enfoque Integrador Transcomplejo en particular, que demandan una nueva mirada al rol de la educación en el actual contexto histórico y social, además de resignificarla como una alternativa a la práctica pedagógica conductista, positivista, agotada y perversa de la modernidad centrada en la cientificidad, la tecnologización y la hegemonía de los enfoques epistemológicos y paradigmáticos para su construcción y, por ende, en la deshumanización como características definitorias.

Para Sanabria (2010) en la base de la doctrina social de Rodríguez, se encuentra la idea de formar las nuevas repúblicas americanas. Explica que los seres humanos se unen por intereses particulares y muchas veces esos intereses son contrapuestos, situación que origina desavenencias, conflictos y guerras. Por ello, para el autor hay que lograr que todos los ciudadanos piensen en el bien común y que este bien común sea la república.

El maestro Rodríguez, entendía que todo ser humano necesita de la sociedad y de sus semejantes para hacer realidad su socialización y de un

modo particular, para tomar conciencia de lo que significa ser ciudadano de una nación, por ello expresó la necesidad de que los niños recibieran una formación integral compuesta por cuatro especies de instrucción: Instrucción social para hacer una nación prudente; instrucción corporal para hacerla fuerte; instrucción técnica para hacerla experta e instrucción científica para hacerla pensadora.

Resulta interesante citar aquí a Villegas (2012) destacada teórica de la transcomplejidad, quien resalta que la educación debe ser mirada como una obra de arte, en la cual las dimensiones estéticas la ligan a lo bello, al reconocimiento de las cualidades y a una ética que, como cuidado del otro y de sí mismo ayuda a discernir para asumir riesgos y tomar decisiones (p.41). Así mismo considera, que la pedagogía desde la visión de la transcomplejidad “debe caracterizarse por ser transdisciplinaria, reflexiva, afectiva, natural, sensible” (p. 43).

En sintonía conceptual, Rodríguez consideró que la educación debe acontecer con un profundo sentido ético y en concomitancia con la formación en distintas disciplinas (teóricas y prácticas) y con las necesidades surgidas de la nueva situación política. De esta manera, promueve la interacción e interrelación del mundo de la educación con la resolución de problemas en el terreno de lo social, político y económico. Además de ello, el maestro de América señalaba que el fin de las naciones no puede estar sujeto al modo de pensar de un solo hombre, ni de muchos, sino al de la mayoría.

Al respecto, consideraba que el interés social es un compuesto de muchos intereses (económicos, morales, civiles y políticos). Se aprecia aquí, la importancia que daba Rodríguez a la discusión crítica y reflexiva, y a la complejidad de lo humano y de la realidad social e histórica.

Interesa aquí destacar que ya Don Simón Rodríguez avizoraba la necesidad de desdibujar las fronteras disciplinares y en concordancia, desde la transcomplejidad se postula que la “integración de saberes, favorece el acercamiento entre culturas,...comunicación entre el conocimiento científico y la reflexión filosófica;...reconoce...múltiples niveles de...realidad, la incertidumbre y lo imaginario;...se corresponde...con la afectividad y la creatividad, la experiencia y creación artística” (Villegas, 2012:16).

En asociación criterial con lo expuesto y de acuerdo con Schavino, Stella y Silva (2017), el gran maestro con su pensamiento educativo de avanzada entendía que la educación era un proceso mucho más complejo, abarcante, integral y holístico que la instrucción, es decir que el mero proceso de transmisión y repetición de conocimientos sin sentido y aplicabilidad.

Pensaba en un proceso de desarrollo humano en todos sus órdenes con aristas sociales, económicas, históricas y culturales que trascendieran los muros de las escuelas e impregnaran la vida en su plenitud en un contexto de libertad y emancipación. Este gran visionario y hombre de nuestro tiempo y de todos los tiempos, plantea con más vigencia que nunca, la perspectiva Robinsoniana para la construcción de una sociedad justa, sustentada en una visión colectiva bajo una concepción ético-política fundamentada en los valores esenciales del ser humano.

Simón Rodríguez fallece en el año 1854, en Amotape, Perú. En el año 1954 sus restos fueron trasladados al Panteón Nacional en Caracas, Venezuela.

ESCUELA ACTIVA



Luis Beltrán Prieto Figueroa

Datos Biográficos

Luis Beltrán Prieto Figueroa, nace en La Asunción, estado Nueva Esparta el 14 de marzo de 1902, realiza sus estudios de primaria en la Escuela Federal Francisco Esteban Gómez de su ciudad natal (1918). Inicia sus estudios de secundaria en el colegio Federal hasta que en 1925 se traslada a la capital, donde se gradúa de bachiller en el liceo Caracas (1927). En 1934, egresa de la Universidad Central de Venezuela con el título de Dr. En Ciencias Políticas y Sociales.

A partir de este momento, inicia una intensa y fructífera actividad política y educativa que lo llevó a ocupar distintos cargos públicos, tales como : Senador por el estado Nueva Esparta (1936-1941), Secretario de la Junta Revolucionaria de Gobierno (1945-1946), Ministro de Educación (1947-1948).

Como consecuencia del golpe de estado del 24 de noviembre de 1948 donde se derroca el gobierno de Rómulo Gallegos, fue enviado al exilio. Hasta el momento de su regreso al país, a raíz del restablecimiento de la democracia el 23 de enero de 1958, se dedicó a la labor educativa en el

exterior como jefe de la misión de servicio de la UNESCO primero en Costa Rica (1951-1955) y luego en Honduras (1955-1958). Durante este tiempo también fue profesor en la Universidad de La Habana (1950-1951), posteriormente ya en Venezuela, fue designado Presidente del Consejo de la República (1962-1967) y Presidente del Consejo Permanente del Senado (1974-1979).

En su labor como juriconsulto integró la comisión redactora del proyecto de Constitución Nacional (1936) y de la Carta Magna (1961). Así mismo, fue coautor del primer proyecto de Ley de Educación (1948) y de la Ley de Educación (1980).

En palabras de Fuenmayor y otros (2009), fue uno de los intelectuales más influyentes de la Venezuela del siglo XX y uno de los personajes más destacados en la historia de la educación venezolana. Su vida se orientó tanto a la política como a la educación, con el ideal de estimular el crecimiento cultural del venezolano y elevar sus condiciones de vida.

Fue fundador de las primeras asociaciones gremiales del magisterio venezolano, así como de formación docente tales como: Federación Venezolana de Maestros (1936), Instituto Nacional de Cooperación Educativa (INCE, 1959), Instituto de Profesionalización del Magisterio (IPM, 1947), de igual manera fundó los roperos escolares, los comedores escolares y la Escuela Técnica Industrial, que resultó de la transformación de la vieja escuela de artes y oficios para hombres.

También fue cofundador de diversas organizaciones políticas entre éstas cabe mencionar: Organización Venezolana (ORVE, 1936), Partido Democrático Nacional (PDN, 1936), Acción Democrática (AD, 1941) y Movimiento Electoral del Pueblo (MEP, 1963).

Entre sus obras se destacan *De una educación de castas a una educación de masas* (1951), *Humanismo Democrático y Educación* (1959), *Maestros de América* (1975), *Las ideas no se degüellan* (1980), *Pido la palabra* (1982), *Mi hermana Maria Secundina y otros escritos* (1984), *Principios generales de la Educación* (1984) y *El estado y la educación en America Latina* (1990).

Ideas Pedagógicas

Las ideas pedagógicas de Luis Beltrán Prieto Figueroa, se sustentaron en la creación de un sistema educativo inclusivo, capaz de brindar igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos, sobre la base de una sociedad y un gobierno democrático. Al respecto, se oponía a una educación privativa de determinados sectores sociales, que excluía a los más pobres y necesitados.

En este sentido, expresó en la Convención Nacional del Magisterio (1943) lo siguiente :

Nuestra educación tiene defectos que vician su tendencia democrática y señalan que el Estado venezolano no dió nunca a la educación la importancia y la prestancia que requiere para convertirla en una educación de masas, en una educación verdaderamente popular (s/p).

Tales ideas pedagógicas, se gestan en la lucha contra la tiranía gomecista que lo impulsan a asumir el compromiso político de presentar claras alternativas, que terminarán con la concepción de la educación como privilegio de castas, para transformarlo en un derecho de todos.

En sintonía con lo precedente, su concepción educativa se fundamentó en el modelo educativo de John Dewey, así como en los principios de la Escuela Nueva, los cuales dieron origen a su tesis del Humanismo

Democrático, en contraposición al Humanismo Racionalista que desvinculaba al hombre de su medio y de su época y del Practicismo que tendía a producir técnicos deshumanizados.

En este transitar epistémico, se aprecia una importante relación de las ideas pleclaras del maestro y los postulados de la transcomplejidad, que asume como necesaria la relación hombre-sociedad; sujeto-realidad. Al respecto, Schavino y Villegas (2006) expresan: ...”la realidad solo es definible en su relación con el sujeto. Es un sujeto en proceso, en permanente construcción... forma parte del universo... significa y es significado por otros” (p.28). En este orden, el maestro avizoraba la necesidad de que la educación fomentara una permanente relación con el contexto y con la realidad, a los fines de explicarla, comprenderla y transformarla.

Articulado con lo expuesto, el eje de la filosofía educativa del maestro Prieto Figueroa se centra en el “Humanismo Democrático”, el cual consiste en desarrollar las virtudes del hombre colocándolo en su medio y en su tiempo, al servicio de los grandes ideales colectivos.

En otras palabras, Humanismo Democrático significa capacitación moral del ciudadano para la práctica de instituciones libres. Al profundizar en estos planteamientos del maestro, y releendo los aportes de Villegas (2012) y en aras de resignificar la educación desde la transcomplejidad, se comparten las ideas según las cuales:

...la educación debe trabajar por la profundidad de cada persona, en contra de la normalización y en nombre de la diversidad, contra la estandarización y a favor de la multiplicidad , por la especificidad y en vías de posibilitarla. De esta manera la educación fomentaría y permitiría la emergencia y expresión de la enorme riqueza del ser (p.41).

Desde la visión de Fuenmayor y otros (2009) para Luis Beltrán Prieto Figueroa la educación tenía que ser necesariamente progresista, es decir una educación integral, libre, incluyente y profundamente social que fortaleciera los ideales de justicia, paz, libertad, progreso y democracia.

Así mismo, de acuerdo con Mora (2008) el maestro Prieto Figueroa expresó que todo docente debe convertirse en líder prospectivo para que pueda anticipar los problemas y asumir el cambio como necesidad perentoria del sistema educativo. Para él, el mejor docente no es el que resuelve los problemas, sino el que los anticipa. Esta tesis educativa de acuerdo con Rodríguez (2007) postulaba los siguientes ideales:

- Una finalidad política, para formar ciudadanos aptos para vivir en democracia.

- Una finalidad moral, para fomentar el cultivo de los valores morales y formar hombres virtuosos y prudentes.

- Una finalidad económica, para proteger por medio del estudio de la técnica o industrias la riqueza material, y en consecuencia asegurar la liberación económica y robustecer la independencia política.

- Una finalidad científica para promover la educación superior y fortalecer el plano intelectual de América.

En efecto, Luis Beltrán Prieto Figueroa defendía el principio de “Neutralidad Ideológica” de la educación, como se observa en el proyecto de Ley Orgánica de Educación (1948):

La educación tiene que ser sin duda neutral frente a las luchas de los partidos que se disputan la adhesión de la ciudadanía dentro de las regulaciones constitucionales, pero no puede serlo en relación con los fundamentos mismos de la educación (p. 4).

Otro elemento fundamental en el ideario pedagógico del maestro, lo constituye el concepto de “Integralidad”, al establecer una antropología filosófica centrada en la formación integral, orientada a hacer del hombre “una persona humana”, consciente de sus derechos y deberes, capaz de integrarse con su medio para transformarlo.

Por otra parte, y en referencia a los postulados teleológicos de la educación propuesta por Luis Beltrán Prieto Figueroa, cabe destacar que desde su visión la educación no puede estar al servicio de enfoques parcelados/escindidos que conduzcan a la eliminación del pensamiento abierto y la diversidad, ni responder a manifestaciones fundamentalistas, ni monopolios de pensamiento.

Por el contrario destacó que debe ser pluralista sobre la base de la libre discusión, donde tengan cabida todas las opiniones, sin perseguir a nadie por sus ideas, dinámica, sujeta al cambio permanente y la transformación, así como prospectiva donde se forme para la comprensión del mundo actual.

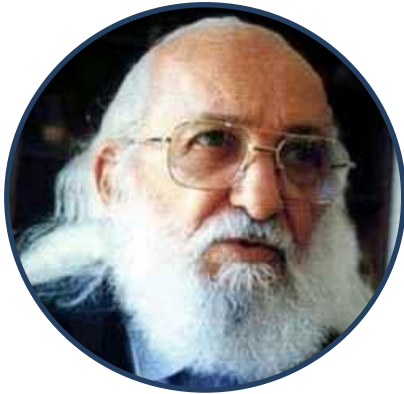
Tales postulados encuentran imbricación con lo planteado desde la transcomplejidad, enfoque epistemológico que propone dar paso a nuevas visiones abiertas, flexibles, inclusivas, críticas y reflexivas, que se alejen de posturas hegemónicas y fundamentalistas y que superen la tradicional dicotomía de los enfoques reduccionistas que cercenan la capacidad de pensar.

Finalmente y no menos importante, cabe destacar su tesis del **Estado Docente** al sostener que el estado es el ente facultado para diseñar las líneas fundamentales del sistema educativo venezolano, como asunto de carácter público. En consecuencia, el Estado debía ser el responsable único de la orientación de la educación de la república.

Tal postulado, se sustentó en el concepto de Estado Social de Hermann Heller, de la escuela política alemana y lo expuso en una conferencia dictada en el escuela normal “Miguel Antonio Caro”(1946), donde acotó: *“Todo Estado responsable y con autoridad real asume como función suya la orientación general de la educación. Esa orientación expresa su doctrina política y en consecuencia confirma la conciencia de los ciudadanos”*.

En el año 1986, se le confiere el título Honoris Causa en la Universidad Central de Venezuela. Muere en Caracas el 23 de abril de 1993, a la edad de 91 años.

ESCUELA LIBERTARIA



Paulo Reglus Freire

Datos Biográficos

Paulo Reglus Neves Freire, nació el 19 de septiembre de 1921 en Recife, capital del estado brasileño de Pernambuco, una de las zonas más pobres de este país latinoamericano. Criado en una familia de clase media, estudió Letras y se doctoró en el año 1959 en Filosofía e Historia de la Educación. Se interesó por la educación de las poblaciones pobres de su país y desarrolló un sistema educativo para todos los niveles.

Al respecto, para Gerhardt (1999) los fundamentos de dicho sistema “se basan en que el proceso educativo ha de estar centrado en el entorno de los alumnos” (p.1). Freire supone que los educandos tienen que entender su propia realidad como parte de su actividad de aprendizaje. Su profunda reflexión teórica se realizaba conjuntamente con su experiencia de trabajo práctico e intelectual.

Este sistema le valió el exilio en el año 1964, tras haber pasado dos meses y medio días en prisión, acusado de ser “revolucionario e ignorante”. Después de esto pasó cuatro años en Chile y uno en los Estados Unidos. En

1970 se trasladó a Ginebra, donde trabajó en el Consejo Ecuménico de las Iglesias. En 1980 volvió a Brasil.

Durante este tiempo publicó un amplio conjunto de obras que se han traducido a un total de dieciocho ediciones. Más de veinte universidades de todo el mundo le han conferido el título de Doctor Honoris Causa. En 1989 fue nombrado Secretario de Educación de Sao Paulo, el estado más poblado de Brasil.

Su publicación más conocida *Pedagogía del oprimido* está dedicada a los pobres del mundo y a los que se identifican con ellos. De acuerdo con lo expuesto en la mencionada obra, existen dos tipos de educación, la domesticadora y la libertaria, los cuales se contraponen de forma directa.

La primera también llamada Educación Bancaria, posiciona al docente como figura central del proceso de enseñanza. Bajo esta lógica, el educador posee el monopolio del conocimiento y es responsable de imponer el saber al educando, en tanto éstos últimos adoptan una posición pasiva y se limitan a practicar la memorización como método de estudio.

La segunda, también conocida como **Educación Problematicadora**, fue elaborada como una alternativa a la primera, con el cometido de eliminar la dicotomía entre educadores y educandos, eliminar la pasividad de estos últimos y estimularlos a transformar su realidad.

En su obra *La educación como práctica de la libertad*, Freire afirma que ciencia y educación son relativamente neutrales, mientras que en *Pedagogía del oprimido*, se convierten en armas tácticas en la lucha de clases, así el objetivo de la educación es la liberación cultural del hombre como medio de liberación social.

Educación Como Práctica de la Libertad

En correspondencia con lo expuesto para Gerhardt (1999) la obra de Freire comporta varios postulados epistemológicos especialmente en relación con el concepto de “transitividad crítica”: (a) El desarrollo y ejercicio de una conciencia crítica es el producto del trabajo educativo crítico. (b) La tarea de la educación como instrumento del proceso de desarrollo de la conciencia, depende de dos actitudes y actividades básicas: la crítica y el diálogo. (c) Una conciencia crítica es característica de las sociedades que poseen una verdadera estructura democrática. Estos postulados son indisolubles de la convicción de que la razón humana, es perfectamente capaz de descubrir la verdad.

Partiendo de esta convicción, pudo desarrollar su propio método de alfabetización como la mejor vía para la liberación. Dicho método influyó en las renovaciones pedagógicas que tuvieron lugar en América Latina, África y Europa durante la segunda mitad del siglo XX.

En palabras de Freire (1970) la Pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora, tendrá pues dos momentos distintos, aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van desvelando el mundo de la opresión y se van comprometiendo en la praxis con su transformación y, el segundo, en que una vez transformada la realidad opresora, ésta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de liberación.

Sostenía Freire que esta **Educación Libertaria** y de la Esperanza, es un proceso de conocimiento, formación política, manifestación ética, búsqueda de belleza, capacitación científica y técnica; en tal sentido propugnaba que la práctica educativa es efectividad, alegría, capacidad científica y dominio técnico al servicio del cambio.

Ahora bien, repensando los planteamientos educativos de Freire desde nuevas miradas, cabe destacar que el pensamiento transcomplejo encuentra asidero en la obra Freireana, pues en palabras de Flecha y Puigvert (1998), Freire planteaba que “comprender críticamente la realidad y transformarla, construir un diálogo común entre voces diferentes, lograr unidad en la diversidad son grandes temas del presente y futuro de las ciencias sociales” (p.7).

Al respecto, desde la transcomplejidad en general y desde el Enfoque Integrador Transcomplejo en particular, se aboga en palabras de Schavino (2010) por “una visión inclusiva, interactiva y de complementariedad para investigar en escenarios cambiantes, donde las acciones sean construidas a partir de las relaciones dialécticas que se establezcan entre los múltiples actores de la realidad “(p.138).

Paulo Freire profundizó en tres perspectivas muy interesantes que pueden vincularse con los principios transcomplejos. En la primera, priorizó el **diálogo** que supera y trasciende la concepción constructivista y se acerca a la concepción de colectivos constructores de saberes y, por ende, de la realidad como un todo. Lo expuesto, se relaciona con lo planteado por Schavino (2010) al expresar que desde la transcomplejidad:

Los actores del proceso investigativo, deben ser capaces de intercambiar visiones, percepciones y talentos, con la finalidad de generar una nueva visión omniabarcante y transdisciplinaria, que permita el avance de la investigación, hacia nuevas formas de interpretación e intervención exitosa de la realidad (p.139).

También cabe denotar que desde el pensamiento transcomplejo, se impulsa la transición desde una visión individualista y aislada del proceso investigativo hacia los colectivos de investigación donde converjan redes de

investigadores comprometidos con comprender, explicar y transformar la realidad.

En palabras de Ocampo (2008) Freire plantea que el diálogo hace necesaria la investigación científica y pedagógica con la cual se llega a la creatividad y a la transformación; así el diálogo y la investigación son de trascendencia para la educación liberadora, que también da importancia a la conciencia histórica, como un camino fundamental para el conocimiento de la auténtica realidad.

Al vincular lo precedente con la investigación transcompleja vemos que abordar la realidad implica desde el pensamiento de la UBA (2010) “abrir espacios hacia nuevos modos de describir, comprender y significar la realidad como objeto y sujeto de investigación; implica además asumir una cosmovisión amplia, abierta y flexible”... (p.25). En correspondencia con lo cual, el dialogo en la investigación denota el necesario cruce de voces e intercambio sinérgico objeto-sujeto-realidad. Bajo estas coordenadas epistémicas y de acuerdo con la UBA (2006):

En el enfoque integrador transcomplejo, la investigación se basa en el presupuesto de reflexividad, para el cual el objeto solo es definible en su relación con el sujeto. Se trata de un sujeto en proceso; esto es, un sujeto no acabado, determinado e indeterminado a la vez, en construcción y constructor al mismo tiempo, un sujeto que significa y es significado por otros (p.26).

El abordaje investigativo de una realidad denota entonces desde la transcomplejidad y en sintonía con el pensamiento Freiriano, aceptar la multiplicidad de perspectivas bajo las cuales se puede plantear la situación en estudio. En este sentido, se debe trascender la noción de un objeto de investigación aislado, fragmentado y descontextualizado que puede ser

objeto independiente de investigación, hacia la concepción de un objeto de investigación que se articula multidireccionalmente con todos los aspectos socio históricos que lo condicionan y modelan.

La segunda alternativa planteada por Freire se focaliza en la **transformación**, que se aleja de la mera adaptación y supone la transformación del entorno de aprendizaje, mientras que la tercera alude a la **igualdad de diferencias**, que se distancia de la concepción homogeneizadora que trata de imponer un modelo único.

En cercanía conceptual con tales postulados de Freire, y desde el pensamiento transcomplejo, Schavino (2012) denota que “se obvia la hegemonía del método único como vía unívoca de producción de conocimiento y se aboga por una praxis investigativa plural y transparadigmática, que albergue la posibilidad de aplicar transmétodos indistintamente de su génesis teórica y epistemológica”(p.35).

Como corolario de lo precedente, interesa significar que Paulo Freire fue un pensador comprometido con la vida, no pensó ideas, pensó la existencia. Pensó en una pedagogía en que el esfuerzo totalizador de la praxis humana, busca retotalizarse como práctica de la libertad. En 1977, a sus 75 años falleció Paulo Freire. Días antes de su muerte, aun debatía sobre las nuevas perspectivas de la educación en el mundo.

ANDRAGOGÍA: CIENCIA DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS



Félix Adam

Datos Biográficos

El Dr. Félix Gregorio Adam Esteves, nació en Venezuela, en la población El Toro, estado Delta Amacuro, el 24 de diciembre del año 1921. Tuvo una marcada vocación magisterial e incursionó en la política donde siempre manifestó su irrenunciable deseo de libertad y justicia para su patria, por lo que llegó, incluso, a sufrir prisión por su lucha contra la dictadura de Marcos Pérez Jiménez.

Obtuvo el doctorado en la universidad de La Habana en el año 1945, trabajó en diferentes escenarios educativos pero especialmente en Educación de Adultos. Como brillante investigador tiene en su obra *Andragogía: Ciencia de la Educación de Adultos* (1970) su mayor aporte teórico al desarrollo científico de la educación de adultos. Recibió varios galardones y reconocimientos, haciéndose merecedor en 1986 al premio Andrés Bello que otorga la Organización de Estados Americanos.

Entre sus actividades más destacadas cabe resaltar que fue fundador de la Universidad de la Tercera Edad (UTE) en 1986 y de los estudios universitarios a distancia. Fue designado presidente del Instituto

Internacional de Andragogía (INSTIA), así como rector de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, donde se destacó por sus aportes a la educación andragógica dirigida al desarrollo de las capacidades de los estudiantes adultos.

Félix Adam aun cuando no fue creador de la ciencia de la Andragogía, fue su principal propulsor en Venezuela y su pensamiento educativo de avanzada se concatena con los ideales de la transcomplejidad, al visionar una sociedad incluyente y diversa que concibe a la persona adulta como responsable e independiente, cuya relación con los fenómenos socioculturales, económicos y políticos, se traducen en el reforzamiento de sus propios valores.

Yaavizoraba Adam, un escenario ontológico profundamente complejo y multidimensional donde un abanico de fenómenos socio históricos modelan el contexto educativo y axiológico, lo cual conlleva a nuevos replanteamientos en pos de la consecución de cambios y transformaciones de la realidad socioeducativa.

Félix Adam diferenciaba a la Pedagogía de la Andragogía, prevaleciendo en su ideal esta última, como ciencia de la educación de adultos. Al respecto, Villarini (2005) expresa que para Adam, la Andragogía enfrenta el reto de estructurarse, es decir de ocupar un espacio cultural en el mundo de las ciencias, frente a aquello que lo monopoliza que es la pedagogía en cuanto a ciencia de la educación. Adam (1984) sostiene que la educación universitaria debe renovarse, esto es abandonar la pedagogía y acogerse al acto andragógico, ya que el estudiantado es adulto y como tal, tiene un perfil psicosocial definido y una forma de aprender particular.

Principios Andragógicos

Ahora bien, la Andragogía como método y ciencia, se fundamenta en los principios de participación y horizontalidad. Para Adam (1990) la participación debe ser entendida “como la acción de tomar decisiones en conjunto o tomar parte de otros en la ejecución de una tarea determinada” (p.18). De ahí que privilegia el desenvolvimiento colectivo. De manera particular y, en referencia al rol del adulto participante, menciona que implica compartir algo, es un dar, un recibir, involucrarse en un proyecto común, por lo que quien participa del proceso de aprendizaje aporta experiencias, vivencias, aprendizajes y conocimientos.

En consecuencia, este principio de la praxis andragógica denota análisis crítico de situaciones, intervención activa, socialización de saberes, construcción colectiva de aprendizajes, confrontación de experiencias, interacción, estructuración del razonamiento, promoción de la dimensión constructiva, así como favorecimiento del diálogo.

Este principio andragógico encuentra correspondencia con el principio epistemológico del Enfoque Integrador Transcomplejo, denominado Sinergetica Relacional, propuesto por Schavino (2010):

El cual conduce a la idea de unidad y supone la renuncia a la individualidad en pro del fortalecimiento del colectivo. La sinergia al ser una resultante de la integración, supone investigadores que posean la capacidad para construir con la ayuda de otros, requiere de personas abiertas a la información, dispuestas a dar lo mejor de sí por la calidad del resultado del equipo. Una verdadera sinergia requiere también que cada individuo proyecte la mayor confianza hacia el equipo y que demuestre disposición al trabajo colectivo (p. 140).

En referencia al principio de horizontalidad Adam (1990), sostiene que está referida a la igualdad de condiciones entre facilitador y participantes, por

lo que se resignifica el proceso educativo al asumirse que los aprendizajes son facilitados, en lugar de ser enseñados, puesto que el participante tiene la capacidad de adquirir un nuevo aprendizaje como cualquier adulto.

En este sentido, el facilitador debe ofrecer al participante diversas y variadas oportunidades, métodos, estrategias y experiencias que lo lleven a la construcción del aprendizaje. Por otra parte, el participante debe ser activo, dinámico, creativo, responsable y autogestor de su propio proceso de aprendizaje.

Con respecto a este principio, Adam establece dos clases de características: cualitativas y cuantitativas. Las cualitativas según Torres y otros (2000), se refieren fundamentalmente al hecho de poseer tanto el facilitador como el participante, adultez y experiencia. El concepto de adultez puede entenderse como etapa de integración biológica, psicológica, social y ergológica.

Es el momento de alcanzar la plenitud vital, puesto que en esta se tiene la capacidad de procrear, de participar en el trabajo productivo y de asumir responsabilidades inherentes a la vida social que lleva a la actuación independiente y de toma de decisiones. Por otra parte, la experiencia denota las vivencias adquiridas durante la vida, lo que ha dejado huella en la estructura psíquica, constituye un valor que es referencia básica para la adopción de sabias decisiones.

En las características cuantitativas Adam (1987) se refiere a las mermas o disminuciones que sufre el adulto en su constitución física y expone que después de los 40 años, se suceden dichos cambios en la vista, oído y velocidad de respuesta, entre otros. No obstante, tales disminuciones son compensadas por la experiencia y en consecuencia, por la habilidad para aprender.

En relación con lo precedente, la horizontalidad implica experiencias compartidas de aprendizaje, así como la escogencia, selección y definición de lo que se desea aprender, cuando y como. De tal manera, que del encuentro con otros, emergen nuevos conocimientos que constituyen el basamento fundacional del desarrollo de la sociedad.

Lo expuesto, se relaciona con lo planteado por Schavino (2010) quien al referirse al Enfoque integrador Transcomplejo asume que “uno de sus principios fundamentales es nuclear un punto común, de encuentro de visiones, de paradigmas, de posturas y de consenso dialectico”(p.141).

En síntesis, bajo los principios de participación y horizontalidad, la Andragogía proporciona la oportunidad para que el adulto que decide aprender, participe activamente en su propio aprendizaje e intervenga en la planificación, programación, realización y evaluación de sus actividades educativas, en igualdad de condiciones con sus compañeros participantes y facilitador.

En correspondencia con lo precedente y para Caraballo (2007) es el adulto como sujeto de la educación, quien acepta o rechaza basado en su propio interés y experiencia la educación a recibir, con todos los altibajos que implica el transcurrir cambiante y complejo de la vida del ser humano.

Al analizar los aportes de Adam al hecho educativo andragógico y visitar su obra desde la transcomplejidad, se denota el espíritu transdisciplinario que caracteriza su modelo educativo. Al efecto, el autor afirma que la biología aporta a la Andragogía datos importantes sobre la naturaleza anatómica y fisiológica del hombre, mientras que la sociología contribuye a fomentar en el sujeto conocimientos valiosos en torno a la actividad humana.

De acuerdo con lo plasmado, en la ciencia andragógica se imbrican en forma crítica, ciencia, ética, sociología, antropología, epistemología, lingüística, psicología y tecnología en el marco de un modelo educativo crítico, amplio, flexible e inclusivo.

Aunado a lo expuesto, Adam considera como fundamental la formación en valores y en función de ello expresa que la educación debe contribuir a formar personas que puedan convivir en un clima de respeto, tolerancia, participación y libertad, capaces de construir una concepción de la realidad que integra a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tales ideas se acercan a los planteamientos de la ética transcompleja, concebida por Zaa y Stella (2016):

...como el flujo energético vital que mueve la voluntad de poder hacia lo que es bueno para la existencia de la humanidad y de todos los seres que lo acompañan en iguales condiciones de complejidad en tiempo, espacio y demás dimensiones macro y micro universales. Vista la ética de esta forma, la metáfora que más se acerca a su representación es la de un lenguaje de la voluntad o fuerza intangible que mueve nuestro espíritu (p.21).

Tales referentes éticos, demandan la generación de acciones de reflexión e intervención que articulen a la educación al proceso general de desarrollo desde una perspectiva profundamente humanista, en la cual el sujeto sea el artífice de la construcción de su propio destino y de su perfeccionamiento permanente como agente de transformación social, como generador de su propio conocimiento, como sujeto autónomo en la toma de decisiones sociales y políticas, y como promotor y creador de procesos económicos y culturales.

Al efecto, esta concepción educativa, debe fundamentarse en una filosofía que reconozca como significativa la toma de conciencia de la

problemática particular que enfrentan los adultos para obtener una profunda y comprometida participación en sus procesos de aprendizaje personales y colectivos.

De allí que para Adam, la educación debe ser sobre todo un proceso, en el cual la persona se asume como proyecto, como él lo expresa: “el hombre es un ser siendo, nunca deja de aprender y ser... es un proyecto que se construye día a día y se transforma conforme al componente energético de su esencia”...y la muerte.

PEDAGOGÍA DE LO COTIDIANO



Luis Primero

Datos Biográficos

Luis Eduardo Primero Rivas nació en Colombia, en 1950, pero es residente de México desde 1973, desde donde se ha naturalizado. Es Licenciado, Magíster y Doctor en Filosofía de la Universidad Nacional Autónoma de México. Desde el año 1979 labora en la Universidad Pedagógica Nacional, de la cual es fundador.

Desde el 2004 tiene el reconocimiento de investigador nacional del Sistema Nacional de Investigadores de México (SIN-CONACyT). Actualmente es coordinador del Seminario Permanente de Investigación sobre la Nueva Epistemología. Su principal aporte es su visión de la Pedagogía de lo Cotidiano. Hoy impulsa la construcción de una nueva epistemología. Las líneas de investigación donde se ubica son: Filosofía de la Educación, así como Ética y Filosofía Política.

Sus principales obras son Emergencia de la Pedagogía de lo Cotidiano (1999), Epistemología y Metodología de la Pedagogía de lo Cotidiano (2002), Balance de la Emergencia de una Propuesta

Pedagógica(2005), Desarrollo de la Nueva Epistemología(2006) en conjunto con M. Beuchot y Hermeneutizar la Educación(2007), entre otros.

Orígenes y Características

Esta postura pedagógica surge a finales de los años 80, gracias a la confluencia de distintos factores: (a) el prestigio y predominio que imprimió el marxismo a distintas prácticas de índole cultural en América Latina, principalmente en México; (b) los aportes de los filósofos Heller, Lukàs, así como los sociólogos Lefebvre, Gortz y Kosik, quienes contemplaron la posibilidad de comprender y transformar la sociedad desde la vida cotidiana; (c) el existencialismo del que capta la esencia del sujeto; (d) la fenomenología y su interés por comprender los hechos y (e) el auge de la etnografía aplicada a la educación, la cual ponía de manifiesto la importancia de la vida cotidiana en el proceso escolar.

En una segunda fase de la pedagogía de lo cotidiano, Luis Primero retoma las fuentes primarias del marxismo, además de preceptos kantianos y piagetianos. De ahí la importancia de la propuesta de atreverse a integrar de modo gradual e interdisciplinario categorías que en primera instancia parecieran irrenconciliables. Incorpora entonces un pluralismo cultural.

Primero expone en 1988 las tesis básicas de la pedagogía de lo cotidiano:

-Es la norma de la práctica educativa que precisando el qué, cómo, cuándo, con qué y para qué se forma el ser humano, busca impactar en el nivel más inmediato de la realidad, la vida cotidiana.

-Es una pedagogía sobre el ser y no un planteamiento sobre el deber ser que señala una acción educativa.

-Es una formulación realista sobre los procesos específicos de la educación, dirigida para que la persona pueda pensar, sentir y actuar adecuadamente a la realidad.

-Recupera la creatividad de los estudiantes y re-crea el conocimiento.

-Considera que la jornada escolar es compleja y extensa por lo que supera las paredes de la institución educativa.

La pedagogía de lo cotidiano trabaja con un concepto amplio de educación como concepto, práctica y norma en un marco histórico, social, económico y simbólico. De este modo, significa apropiación o conformación de personalidades, normas y objetivos, investida de una antropología filosófica realista en la que el ser humano haga suyo el mundo objetivo. Se define, entonces, como formación de la personalidad producto de las apropiaciones durante los distintos niveles de socialización (la familia, la escuela, lo profesional) vividos por las personas.

La apropiación es la integración al mundo y es una condición para la vida. Esta propuesta asume la responsabilidad de realizarse vía un proyecto histórico lento y gradual, no instantánea y transitoria. En este sentido, la apropiación es el conjunto de recursos subjetivos con que cuenta la persona: (a) los medios de relación con esta: instrumentos de producción, comunicación y de interacción; (b) sus materiales de realización: materias primas, significados y estructuras de interacción y (c) las relaciones sociales que constituyen la vida de la sociedad y al ser humano.

De acuerdo a Maldonado(2008) la educación forma personas con conciencia del género y conocimiento deliberado de naturaleza exterior e interior; conocedoras de sus sistemas sociales y biológicos, los objetos de su sociedad, constitución fisiológica, formas de comunicación e interacción.

La educación debe posibilitar tales apropiaciones y conducir a la práctica (económica y moral), en la sensibilidad (sensorialidad, perceptividad y afectividad), en la intelectualidad, la conformación cotidiana del conocimiento (ideología) y en la constitución sistemática del saber (del conocimiento científico). De este modo la educación como apropiación constituye al ser humano.

La pedagogía de lo cotidiano como ciencia tiende a fomentar lo genérico del ser de modo dialéctico con lo específico; y como arte se ubica en lo práctico, lo cotidiano y lo singular. Actuar en escenarios de tiempo y espacio, en lo social y particular, así como en lo objetivo y lo subjetivo. Implica comprender lo universal e histórico y actuar en lo singular, en lo macro y lo micro, lo personal y lo social para pensar, sentir y actuar adecuadamente. Se instala fuera de la escuela e incorpora lo educativo en escenarios de familia, vecindad y ciudadanía.

En este sentido, es necesario comprender el significado de lo cotidiano asumido por esta pedagogía. Abarca el nivel más inmediato de la realidad, al mismo tiempo que comprende su dependencia del condicionante histórica, así de acuerdo a Primero (2005) “la vida cotidiana es concreción de la historia”(p.28).

El principio primigenio de la pedagogía es formar las personas desde la vida cotidiana, mediante el uso de instrumentos materiales, simbólicos y relaciones de forma consciente en aras de motivar la transformación histórica de la sociedad capitalista en una comunalista, según la visión originaria de Marx. Es una pedagogía que busca motivar y accionar la formación de personas conscientes y críticas del sistema, mediante de la utilización de los recursos inmediatos de la vida cotidiana. La pedagogía de lo cotidiano sienta

sus bases en uno de los principios del marxismo que señala que la educación no solo debe comprender al mundo sino transformarlo.

El ser humano de acuerdo al precitado autor está integrado por tres niveles básicos de conformación: el de la práctica, la sensibilidad y la intelectualidad.

En el **práctico** porque actuando se aseguran las condiciones para producir y reproducir la vida. Se desagrega en cuatro subniveles: economía, moral, educación, descanso y diversión.

Economía, transformación de la naturaleza y creación de las condiciones de vida.

Moral como vínculo común de convivencia entre personas.

Educación o formación de las personas para integrarlas al mundo (materialidades y símbolos humanos) y de esa forma generar y preservar las condiciones de vida.

Descanso y Diversión es una necesidad infraestructural biológica: descansar (relajarse y dormir) para reconstruir las fuerzas vitales y divertirse (mediante el juego y el recreo).

-Sensibilidad capacidad de reacción ante los requerimientos de la naturaleza. Se subdivide en sensorialidad (reacción a los estímulos externos), percepción (ordenación de datos) y afectividad (clasificación de los sentimientos).

-Intelectualidad o Racionalidad permite ordenar y sistematizar la información obtenida del entorno y es producto tanto de la historia evolutiva y cultural como de la transformación material de la realidad. Comprende tres subniveles: ideológico, científico y filosófico.

-Ideológico corresponde a la conformación de las ideas de una época y se concreta en un tipo de conocimiento cotidiano, es un saber ordinario de la población e imprescindible para actuar en la vida diaria.

-Científico producto formado del pensamiento, permite descifrar la objetividad natural y/o social.

-Filosófico alude lo analógico de la filosofía, es el mayor nivel de predicación posible para un razonamiento sistemático y el fundamento último de los argumentos emitidos.

Este planteamiento es consistente con el hombre transcomplejo que plantea Villegas (2006) como un ser multidimensional, capaz de razonar, pero también con una motivación afectiva, en una nueva cosmovisión antopo-físico-biológica, producto de una red inmensa de complejidades sociales, psíquicas, sensoriales, neuronales y espirituales.

La pedagogía de lo cotidiano focaliza su trabajo en los docentes, piensa la docencia como la simiente de la investigación que posibilita el trabajo de los grupos de investigadores. Trata de llevar lo teórico a la experiencia y la práctica. Al respecto, enuncia un método con el cual pretende captar los elementos objetivos y subjetivos que intervienen en el aprendizaje cotidiano.

En el Enfoque Integrador Transcomplejo de acuerdo a Schavino, Villegas y col (2006) se supone que no hay verdad, sino verdades en plural o más bien similitudes y su tarea consiste en encontrarlas desde la perspectiva de los otros. Valoro el conocimiento cotidiano, sin descartar el científico, el técnico, el arte, lo ético, lo mítico. En suma, su propósito estriba en enseñar a pensar racionalmente generando la capacidad de describir, comprender y valorar objetos de conocimiento.

-En el nivel descriptivo el estudiante ubica la especificidad de los objetos de conocimiento, su singularidad, particularidad y su relación con lo genérico.

-En el nivel de comprensión lo vincula con la acción en tanto agrupa regularidades, tipos, caracteres e inicia la generalización y categoriza otras miradas, producto de la complementariedad de enfoques que llevan al hombre a fortalecer su cosmovisión a escala planetaria.

-En el nivel de valoración depende de la descripción y la comprensión y da pie a la conciencia social de la persona. En cuanto al hecho cognitivo constituye el análisis y la síntesis, y en cuanto a la realidad epistémica es construcción de teorías e, incluso, elaboración de una nueva ciencia. Para concluir se presenta una cita de Primero (2003) al referir que, “La conciencia reflexiva, asociada al pensamiento científico(...)identifica a la dignidad personal por encima de los intereses del capital(...). Esta conceptualización coloca el interés común(...) arriba de los particulares”(p.135).

Es evidente desde el inicio se pone de manifiesto el principio de complementariedad, ya que si bien los principales argumentos de esta propuesta se ubican en el paradigma crítico, no puede negarse su impacto a la luz del paradigma científico positivista. Al respecto Schavino(2010) plantea que el transfondo epistemológico de la transcomplejidad trasciende la visión aislada de una sola dimensión paradigmática, la cual de forma excluyente, no sería suficiente para estudiar las realidades sociales en las cuales hace hincapié la pedagogía de lo cotidiano.

PEDAGOGÍA DE LA TERNURA



Alejandro Cussianovich

Datos Biográficos

Alejandro Cussianovich de origen peruano, es ordenado como sacerdote salesiano en 1965, se graduó como profesor de Educación Primaria, estudió tres años de Filosofía y cuatro de Teología en Inglaterra y Francia. Trabajo con mujeres migrantes y trabajadoras domésticas extranjeras en Francia y acompaña a la juventud obrera cristiana en 1960, lo que constituye una matriz social que impacta su orientación profesional y pastoral. Promueve la creación de la primera organización autónoma en manos de niños y adolescentes. Aportó a la elaboración de la Teología de la Liberación.

En la actualidad es profesor de la Maestría de Políticas Sociales y Promoción de la Infancia y en la de Psicología Educativa de la Universidad de San Marcos de Lima y coordinador del Instituto de Formación IFEJANT de Lima. Ha publicado diversos libros, entre los cuales destaca: Historia del Pensamiento Social sobre la Infancia, Ensayos sobre Infancia. Sujeto de Derechos y Protagonista I y II.

Orígenes

Para Cussianovich(2005), la Pedagogía de la Ternura no puede ser abordada reductivamente desde las ciencias de la educación; se requiere un abordaje transdisciplinario que permita expresarse simultáneamente su especificidad múltiple. Así de entrada vemos su relación con la transcomplejidad, por cuanto creemos que toda realidad compleja debe ser abordada transdisciplinariamente.

Más aún en este caso cuando el autor plantea su teoría alrededor de la infancia y la complejidad del afecto que no ser tratado en su justo equilibrio puede irse al extremo de la manipulación u otros males. Ya en este aspecto es visible la relación con el pensamiento transcomplejo, que plantea que la realidad multidimensional y compleja, apariencial y esencial, de la cual forma parte el hombre, amerita un abordaje transdisciplinario.

Según el autor el primer aporte en este campo se da en Perú en el año 1999 y se produce por: (a) la violencia política y armada en ese país y (b) la presencia de los maestros en medio de ésta. Ubica esta pedagogía en el campo de la Educación Popular de las primeras décadas del siglo XX con José Carlos Mariátegui y los movimientos obreros de entonces, encarnando voluntad política de cambio radical y la fuerza movilizadora de la utopía que dichos sectores hacían suya.

Posteriormente, en 1994 Luis Carlos Restrepo publica El Derecho a la Ternura en Colombia. En Venezuela, ha venido trabajando sobre el tema Antonio Pérez Esclarín.

Categorías Asociadas

De acuerdo a Cussianovich(2007) las categorías que conforman el campo semántico del discurso actual de la pedagogía de la ternura son: afecto, amorevolezza, eros y agape. El autor nombra otras pero para efectos de este texto se seleccionaron solo estas cuatro.

El afecto o **afectividad** es un componente simultáneamente imprescindible, pero de alta complejidad y ambigüedad (fijación, dependencia e incluso esclavitud). De ahí que implica un componente de razón y de ética que están llamados a jugar un papel de referente crítico. Si la pedagogía de la ternura no se articula a la búsqueda de relaciones basadas en la justicia; no será otra cosa que un encubrimiento de formas de sometimiento.

Desde el enfoque fenomenológico, la afectividad y sus múltiples formas de manifestación, refiere a que se trata de un aprendizaje, es decir que se aprende a orientar lo afectivo dentro de un proyecto de vida, no solo personal, sino colectivo. Abre camino a la autonomía, lo cual implica para el docente competencias de amor y justicia.

La **amorevolezza**, expresión en italiano implica una permanente y paradójica oscilación entre autoridad y dulzura, entre rigor, temor y afabilidad. Era común entre los Jesuitas en Francia.

Eros se refiere al amor a la vida, amor exclusivo y con tendencia a la posesión, al encuentro físico, constituye un impulso y una energía indispensable para la vida. Al señalarlo como eros pedagógico, se hacen algunos acercamientos a su comprensión tratando de resaltar su capacidad de potenciación al máximo el sentido y valor de las personas. Según Boff (1982) lo propio de eros es unir con compasión, entusiasmo con fuego y

calor. Tiene que ver con la fantasía, la creatividad, la irrupción de lo nuevo, lo sorprendente y maravilloso.

El **ágape** se funda en el don, es gratuito, no está pendiente del mérito. Sin embargo, no es indiferente a las personas en lo que éstas tienen de singular. Kierkegaard citado por Cussiànovich (2007) señala que el amor ágape está al abrigo de la prueba y alejado de la envidia porque no se contradice con comparaciones, está ligado a la alegría. La pedagogía no puede desprenderse de la creencia en el ser humano y éste como educable por y para la alegría.

Por su parte, Boltansky, citado por Cussiànovich (2007) ha trabajado en lo que él ha llamado la sociología del ágape, señalando que en un mundo regido por la ley de ágape todos son protectores del otro e, incluso, podría cuidar de las angustias. Boff (ob cit) invita a salir del paradigma de la dominación, la conquista y pasar al paradigma del cuidado... que es no sólo el respeto, sino el reconocimiento y la valoración” (p.26).

La ternura debe ser entendida, entonces, como una virtud política, un componente insoslayable de la práctica educativa para lograr una vida familiar, escolar y comunitaria que exprese el eros pedagógico y el ágape convivial, necesarios para construir identidad, responsabilidad social y solidaridad. Por ello, debe entenderse como un componente de lucha emancipatoria, como un factor de transformación de las condiciones materiales de la vida y un potente incentivo a la producción de espiritualidad.

No obstante, según Cussiànovich todo ello tiene una base biológica insuficiente tomada en cuenta. Si bien el autor no trata el tema para efectos de este texto, posteriormente se tratará brevemente la biología del amor formulada por Maturana.

Características

Para Cussianovich (ob cit) el gran reto de la pedagogía de la ternura reside en tomar conciencia que está llamada a trascender los límites de la relación interpersonal familiar y educativa e intentar trascender el quehacer político para significar como componente de los procesos de transformación social.

La pedagogía de la ternura es una pedagogía de la exigencia, de la disciplina en un sentido etimológico: *discere* que en latín significa aprender. Está asociada al indispensable aprendizaje de la observancia de lo que permite una relación positiva, un desarrollo de la condición de amor a la vida, que no devenga en obstáculo para crecer en el amor fraterno.

Corresponde como educadores contribuir a que los límites sean vistos más bien como fronteras, que se refiere cara a cara, uno frente al otro, que es simultáneamente cercanía y distancia, espacio común, pero dominio propio. Hay que aprender a que en la vida respetar los límites es condición de autonomía, de libertad una tarea necesaria para la convivencia, asegurar el respeto y las relaciones positivas y regeneradoras.

La pedagogía de la ternura es un aprendizaje permanente al respeto del otro, en la que la educación tiene como centralidad al sujeto como tal, como ser autónomo y relacional, que se rige por la razón comunicativa, la del encuentro, la comunión, el amor fraterno.

En la pedagogía de la ternura el lenguaje juega un rol fundamental en el desarrollo del sujeto, estudiante y en la construcción de la matriz simbólica que la palabra tiene y comunica. En este contexto esta pedagogía ha de ver con el cuerpo, con el placer, con las pulsaciones agresivas, al igual que la biología del amor de Maturana.

Según Cussiànovich (ob.cit) específicamente en Perú, la pedagogía de la ternura requiere una educación transcultural, que significa que reconoce todas las culturas, que requiere un diálogo intercultural signado por el mutuo enriquecimiento y aprendizaje.

La pedagogía de la ternura debe articularse a la búsqueda y satisfacción de relaciones basadas en la justicia a todos los niveles y campos de la vida humana. De ahí que para el autor hablar de ternura en la relación pedagógica, es resaltar el carácter de trascendencia que ello implica.

El eros pedagógico que se anida en la pedagógica de la ternura conjuntamente con la tendencia al ágape son un factor para evitar distraerse de los fines centrales de la educación: hacer del sujeto la razón de ser de la vocación y del servicio profesional. Constituye así una exigencia no sólo del docente, de la escuela y todos sus participantes.

La motivación más revolucionaria que se inscriben en la pedagogía de la ternura como una natural explicitación de lo que subyace en la historia de la educación popular en la región latinoamericana, es el amor a la vida, el deseo incontenible de gozarla, el placer inacabable de ver concretándose las mejores aspiraciones de todos los pueblos, las ansias que desde las culturas originarias se pueda entablar una relación de interculturalidad que socialice a escala lo mejor que cada pueblo tiene acumulado en su historia. “Eso no se mantiene ni se hace si no es por un amor sin límites a la humanidad, entendida a la andino-amazónica, es decir a la tierra, al cosmo todo”(p.23).

La pedagogía de la ternura según Cussiànovich(ob cit) se puede asumir como una pedagogía de la complejidad y, por ende, de la incertidumbre. En el contexto de la sociedad actual, de complejidad, incertidumbre y pérdida de valores, señala que la felicidad de las personas conoce derroteros sorprendentes que producen cierta perplejidad. Lo que significa reconocer el

cambio de subjetividades, de afectos, de emocionalidades. Todo lo cual trae implicaciones importantes para la labor educativa.

Una de éstas es como encarar la profunda crisis en el entendimiento de cual es el sujeto pedagógico a educar. En este sentido, tal repercusión plantea que dos virtudes que deben ser materia de la formación desde la pedagogía de la ternura, se refieren al sentido de responsabilidad y de autonomía esenciales en la construcción de la dignidad de todo ser humano. Al respecto, cita a Morin cuando señala que la solidaridad, la amistad y el amor son los conocimientos vitales de la complejidad humana. Lo que conduce según este mismo autor a una ética de la responsabilidad y la solidaridad.

Centrar la pedagogía de la ternura en el eje de la dignidad, equivale a restituirle a la labor educativa su razón de ser, es decir, asegurar que el proceso de humanización no se detenga, que avance y madure; así mismo a sostener el proceso de desarrollo físico, biológico y espiritual del ser humano. Para este autor, la pedagogía de la ternura, si bien para la cosmovisión occidental es netamente antropocentrista, el cariño es exclusivamente entre seres humanos; para los pueblos indígenas deviene en una experiencia cósmica, planetaria, cultivando la vida en diversos niveles.

Los planteamientos básicos de esta pedagogía tiene elementos de coincidencia con la pedagogía transcompleja que Villegas(2010) caracteriza como afectiva y sensible entre otros aspectos. Al respecto señala que " el afecto requiere del otro con quien comparto sensibilidades, por eso la intersubjetividad, sólo puede permitir que exista correspondencia que implique reconocimiento"(p.4). Implica que en el puente comunicativo que es la educación compartimos y convivimos. Es una pedagogía que considera lo afectivo y lo cognitivo, favoreciendo la libertad y la autonomía, sin descartar la

disciplina, lo cual implica una nueva sensibilidad y otras formas de orientar el aprendizaje con y para los otros.

EDUCACIÓN POPULAR



Josè Luis Rebellato

Pareció interesante estudiar este autor y su postura educativa, a pesar que esta basada principalmente en la obra de Freire ya reseñado previamente. No obstante, si bien es evidente sus puntos comunes, sus vivencias particulares hacen que su desarrollo teórico tenga visos distintivos y originales. Además es importante destacar de un pensador reconocido de Uruguay, y tal vez invisibilizado para muchos.

Datos Biogràficos

Josè Luis Rellato nació en 1946 en Uruguay y falleció en 1999. A los 14 años ingresa a cursar estudios al Seminario de los Salesianos, donde se definirà su vocación de servicio a la sociedad. En 1968 obtuvo el título de doctor en Filosofía en la Pontificia Universidad Salesiana de Roma.

Como encargado de la Pastoral Juvenil de Melo desarrolla un trabajo de orientación con un grupo de jóvenes comprometido social y políticamente en un barrio popular, durante los años 1972-1973. Posteriormente, para sostener y defender sus ideas, debe alejarse de la Iglesia y reconstruir su vida, sufriendo detenciones y persecución ideológica de parte de la dictadura (1973-1985).

Durante este tiempo se vinculó a diversas instituciones: Centros de Formación e Investigación o de Desarrollo, sindicatos obreros y organizaciones sociales en tareas de asesoría, consultoría y formación. Entre estos: el Centro de Investigación y Desarrollo Cultural, el Consejo de Adultos de América Latina (CEAAL), el Centro Memorial Martín Luther King de la Habana. Se casó y tuvo un único hijo.

Trabajo como docente de secundaria. En la Multiversidad Franciscana de América Latina fue el coordinador de la Maestría en Educación Popular. A partir de 1985, se desempeñó por un tiempo en el Instituto de Filosofía, Ciencias y Letras, luego en la Escuela Universitaria de Psicología, seguidamente en la Escuela Universitaria de Servicio Social y finalmente en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. En 1992 accede al grado de profesor adjunto y a partir de 1998 obtiene la dedicación total. Participó en cursos de Grado y Postgrado, organizó y dirigió numerosos seminarios y conferencias.

Es autor de numerosos trabajos sobre ética, pedagogía de la liberación y educación popular, entre los cuales destacan: *Ética y Práctica Social*(1989), *La Encrucijada de la Ética*(1995), *Ética de la Autonomía*(1997) y *Democracia, Ciudadanía y Poder*(1999). Su obra refleja a un intelectual radical. De acuerdo Brenes y col(2009) logro “ser un gran articulador de la teoría y la práctica, sin dejar de ser, al mismo tiempo, un intelectual sólido y un educador y docente comprometido con los sujetos y causas populares”(p. 19).

Características Distintivas

La propuesta de Educación Popular, planteada por Rebellato, surge en los años 80 producto de su búsqueda permanente de inter y transdisciplinariedad, junto a una concepción dialéctica entre investigación,

docencia y extensión. La educación popular estuvo en el autor, no sólo desde sus textos sino de sus diversas prácticas sociales.

Al respecto, Rebellato(2000) caracteriza la educación popular como un movimiento cultural, ético y político, donde los centros e instituciones deben desempeñar un papel de servicio con el movimiento popular en su conjunto y, en especial, a la construcción de saberes y poderes sociales y políticos. Es una educación popular, ligada a los procesos organizativos del pueblo, recupera las experiencias populares y estimula su crecimiento.

Es evidente que su concepción de pedagogía es transdisciplinaria y en tal sentido la confluye con la transcomplejidad. En este sentido, planteamos un diálogo continuo y en todas las direcciones, como expresión de acuerdos, desacuerdos, crítica y autocrítica de los sujetos que participan en el encuentro con la realidad. Se evidencia en una nueva forma de pensar, percibir y actuar en la realidad histórico-social con miras a su transformación.

Una educación popular que apuesta a remover las dependencias más profundas del hombre, tanto personales como colectivas, económicas y culturales, conscientes e inconscientes. De ahí que promueve la constitución de sujetos como protagonistas de su propia educación y de la transformación de la sociedad.

En una segunda etapa de su pensamiento, si bien continúa manteniendo la centralidad de su reflexión en la propuesta de Freire, incorpora nuevos aportes de autores de la pedagogía crítica como Young, MacLaren y Giroux, cuyos aportes cimentaron la dimensión cognitiva de su propuesta política pedagógica. La educación popular se sustenta así en una dimensión política de transformación, basada en los principios de liberación y autonomía.

De ahí que la educación popular se mueve entre el polo de conocer y de transformar. No es posible conocer si no se transforma y viceversa. Un elemento central en cuanto a la dimensión política de la educación popular es la revalorización de los espacios de la vida cotidiana, los cuales adquieren de esta manera naturaleza política. Para Rebellato (1989) conocer es interpretar, pero al hacerlo:

...el sujeto se interpreta y se comprende. Conocer es conocerse...y conocer es optar. Se establece así un movimiento hermenéutico que favorece la transformación de la estructura. Conocer es transformar y transformarnos. Pero a la vez, todo intento de conocimiento y de opción es una tarea pedagógica y política. Conocer es educarnos y comprometernos” (p. 37).

La educación popular según Rebellato citado por Tani (2004) es una concepción metodológica integrada en:

-Prácticas sociales participantes en las comunidades, organizaciones, movimientos y redes locales relacionadas estratégicamente con distintos movimientos minoritarios para contribuir en la producción de poderes locales.

-Una propuesta cultural antagónica a la del sistema hegemónico que permita concebir la esperanza en lograr una sociedad igualitaria en términos de promover una ética solidaria y una mejor calidad de vida.

-Una educación liberadora que asume la autenticidad del saber popular para trascender prácticas concretas y configurar una nueva cultura mediante el aporte metodológico de teorías y disciplinas que colaboren en su transformación: las teorías de la complejidad, el marxismo, la teleología de la liberación, el psicoanálisis, el socioanálisis y la hermenéutica, entre otras.

Esta metodología procura despertar la iniciativa, el sentido crítico y la creatividad, tratando que los sujetos sean protagonistas de la interacción

educativa y apuesta al fortalecimiento del poder de los sectores populares. En esta perspectiva Rebellato (2000) considera que no es posible construir poderes sociales si a la vez no se construyen saberes sociales”...debemos ser investigadores de la esperanza...investigadores desafiantes, no meros facilitadores”(s/p).

Pedagogía del Poder

Es en estas reflexiones según Brenes y col(2009) que Rebellato comienza a construir uno de sus aportes fundamentales y es el de la pedagogía del poder como reflexión y crítica hacia una ética autoritaria centrada en la identificación violenta y en la dominación, con la que se busca afirmar que el poder no debe identificarse con una estrategia de manipulación, sino que ha de convertirse en dispositivo de aprendizaje. Esto por constituir el poder una red de estrategias tácticas, de multiplicidad de discursos y saberes.

De acuerdo a Rebellato (1996) la pedagogía del poder enfrenta una cultura autoritaria, caracterizada por depositar la ciudadanía en los expertos, técnicos y políticos. Se disminuye la figura del ciudadano en la medida en que sus funciones son expropiadas por los expertos, quienes toman las decisiones. Es así que los procesos de construcción de poder local se convierten en instancias privilegiadas de educación, ya que requieren de procesos de aprendizaje, producto de la articulación entre las visiones sectoriales y las decisiones globales, de un compromiso efectivo de los partícipes en acercarse a los que no están participando.

La pedagogía del poder pone en contacto con la multiplicidad de redes de participación, comunicación y organización, a nivel territorial. Esto requiere una apertura hacia las formas ya existentes, una reconstrucción de las redes de comunicación, una recuperación de la historia de lucha de los

barrios, un fortalecimiento de la memoria histórica en sus potenciales subversivos y un conocimiento del imaginario popular, en sus múltiples prácticas, sabidurías e imágenes relativas a la política y el gobierno.

En este sentido, la tarea de la educación popular es dar un aporte sustantativo a los procesos de construcción de poder local desarrollando una lucha cultural, que permita consolidar una nueva hegemonía popular. Debe aportar a la conformación de una culturaliberadora, de un proyecto histórico donde los sectores populares tengan un papel protagónico.

La pedagogía del poder es también una pedagogía del conflicto, porque no existe ejercicio del poder sin emergencia de conflictos, estos se multiplican a todos los niveles. Enfrentando adecuadamente y con la participación de los vecinos involucrados puede instituir un espacio de autoanálisis y análisis del proceso que permita alcanzar niveles de crecimiento y maduración.

En tal sentido, es también una tarea importante de la educación popular apostar a políticas sociales sobre la base de la justicia y no de la compensación, por lo que formula principios de justicia social que concreten su intencionalidad política. La educación popular se pone en el centro mismo de la organización popular y apunta a un co-descubrimiento de esas relaciones de dominación, a la construcción y organización del sujeto popular, pueblo dominado que expresa en su organización una cultura de resistencia contra la cultura del silencio y olvido.

En efecto, el pueblo aprende a investigar su realidad, a rescatar su historia como parte de un modo de pensar distinto, colectivamente va descubriendo que el saber y el poder son formas indisociables de dominación, pero también de liberación. La educación popular debe aportar a la conformación de una cultura liberadora, de un proyecto histórico donde los

sectores populares tengan un papel protagónico. Desde este punto, en la investigación desde el enfoque transcomplejo planteamos que es fundamental el trabajo en grupo, constituido por los investigadores y los propios actores, que en un proceso de intercolaboración se busque la transformación de la realidad, de tal manera que al transformar nos transformamos,

De acuerdo a Rebellato (1996) el diálogo y la solidaridad son recursos que se constituyen en las prácticas educativas que tienen por objeto la consecución de democracias radicales con real participación e intervención popular. Esto supone la educación de la ciudadanía en las diversas esferas de la democracia y la justicia, de modo tal que cada ciudadano aprenda a ser gobernante y a impulsar todas las formas de autogestión popular.

Para el el supracitado autor, las comunidades poseen sus identidades narrativas integradas en un proyecto de vida y proyectadas políticamente. El lenguaje es una condición simbólica de la identidad y de la interlocución, en cuanto es posibilidad de intercambio y construcción de significados en virtud de la relación con otros sujetos en el reconocimiento de sus alteridades. Al igual que el autor, el pensamiento transcomplejo le da una importancia fundamental a la necesidad de un nuevo lenguaje, ya que nos re-creamos en este, así como en los compromisos que surgen en el momento en que identificamos las acciones comprometidas en el hablar.

De aquí Rebellato (1996) postula una ética del reconocimiento que se construye dialógicamente y cambia radicalmente la concepción y relación con los demás. Afirma que “En virtud del lenguaje podemos entendernos a nosotros mismos, podemos entender a los otros y podemos ser entendidos...tiene una intencionalidad orientada al entendimiento” (p.6).

En tal sentido, Rebellato (ob.cit) propone una dialéctica abierta a la complejidad, al conflicto, a la incertidumbre y a la creatividad de las

subjetividades emergentes, en los movimientos sociales. Enfatiza el carácter hermenéutico y dialógico del lenguaje que permite la comprensión de que los sujetos elaboren en forma creativa discursos y proyectos emancipadores.

La educación popular crítica impulsa la constitución de un sujeto como protagonista de su propia educación lo que se inscribe en la línea estratégica de transformación de los movimientos populares en sujetos colectivos portadores del poder popular. Ejercer el poder significa que los sectores populares se apropien en los niveles políticos, económico y cultural de ese poder que han generado, supone que ellos son los protagonistas de un proceso de transformación y formulación de alternativas.

La pedagogía popular como práctica y crítica para la expansión de sujetos democráticos tiene que dirigirse hacia los problemas sociales tales como la desigualdad económica y la injusticia social para tratar los dilemas éticos y políticos. En tal sentido, plantea un estudiante que tenga derecho a preguntar, a no saberlo todo, a haber leído algo que el profesor no leyó, a discrepar con el docente. Tiene derecho a crecer, madurar y a pensar por sí mismo.

De acuerdo a Ramirez (2010) en el Enfoque Integrador Transcomplejo se plantea una racionalidad abierta, que integre y articule. Así mismo se asume como un problema crucial, por cuanto al favorecer la actitud investiga de manera reflexiva al estudiante, lo que significa movilizar su estructura mental con afán crítico y complejizador.

REFERENCIAS

- Adam, F. (1987). **Andragogía y Docencia universitaria**. Caracas: FIDEA.
- _____ (1984). Universidad y Educación de adultos. **En Siete visiones de la educación de adultos**. Pátzcuaro: México. CREFAL.
- Adam, F. (1970). **Andragogía: Ciencia de la Educación de Adultos**. Caracas: Federación Interamericana de Educación de Adultos (FIDEA).
- Adam, F. (1970). **Andragogía: Ciencia de la Educación de Adultos**. Caracas: Federación Interamericana de Educación de Adultos (FIDEA).
- Báez, F. (2008). **El Saqueo Cultural de América Latina. De la Conquista a la Globalización**. Venezuela: Debate
- Balza, A. (2008). **Educación, Investigación y Aprendizaje. Una Hermenéusis desde el Pensamiento Complejo y Transdisciplinario**. Asociación de profesores de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Venezuela: Fondo Editorial Gremial.
- Boff, L. (1982). **San Francisco de Asís. Ternura y Vigor**. Sal Terrae
- Brenes, A y col. (2009). José Luis Rebellato. **Intelectual Radical**. Uruguay: EXTENSIÓN, EPPAL-NORDAN
- Caraballo, R. (2007): La Andragogía en la educación superior. **Investigación y Postgrado**. Vol. 22. N- 2.
- Castro, M. (1949). Varona y El Positivismo. **Revista Cubana de Filosofía**. 1(4). pp. 9 – 13
- Cussiànovich, V. (2007). **Aprender la Condición Humana. Ensayos sobre Pedagogía de la Ternura**. Chile: IFLEJANT
- _____ (2005). **Educando desde una Pedagogía de la Ternura**. Lima, Perú: IFLEJANT
- Dreguez, A. (2003). ¿Qué es la Epistemología Evolucionista? **Ciencia en Prospectiva Teleskop** 1 (3).

- Flecha, R. y Puigvett, L. (1998). Aportaciones de Paulo Freire a la educación y a las ciencias sociales. **En Revista Interuni. Form** Universidad de Barcelona.
- Freire, P. (1970). **Pedagogía del oprimido**. Montevideo. Tierra Nueva.
- Fuenmayor, E et al (2009). Descripción de las ideas pedagógicas de Luis Beltrán Prieto Figueroa. **En ORBIS**.
- Gerhardr, H. (1999): Paulo Freire. En perspectivas. **Revista trimestral de educación comparada**. Vol. XXIII
- Guadarrama, P. (2001). Enrique José Varona ante la condición humana. En **anuario de Filosofía Argentina y Americana**. Número 18- 19
- Héller, A. (1996). **Una Revisión de la Teoría de las Necesidades**. Barcelona: Paidós.
- Jaramillo, J. (2004). Resumen de Conocimiento Radical. Una Investigación Filosófica de la Naturaleza y Límites de la Ciencia. **Eidos Revista de Filosofía 2**. Pp 153-161. Barranquilla, Colombia: Universidad del Valle.
- Maldonado, M.(2008). **Pedagogías Críticas. Europa, América Latina, Norteamérica. Colombia**: Magisterio Editorial
- Maturana, H. y Valera, J. (2002). **El Árbol del Conocimiento. Las Bases Biológicas del Entendimiento Humano**. Buenos Aires: Lumen
- Maturana, H. (1999). **Transformación de la Convivencia**. Chile: Dolmen
- Montezuma, A. (2011). Relativismo Evolutivo, Una Alternativa Epistemológica. **Ciencia, Tecnología y Sociedad**. Trilogía 7. Colombia: Instituto Tecnológico Metropolitano.
- Mora, J (2008). La filosofía educativa de Luis Beltrán Prieto Figueroa y su aporte a la historia de la educación actual. En **EDUCERE**. Investigación Arbitrada. ISSN: 1316 – 4910. Año 12. Num. 42
- Morin, E. (2007). **Breve Historia de la Barbarie en Occidente**. Paidós
- Munevar, G. (1989). Naturalismo Prescriptivo: Epistemología. **Revista de Filosofía Universidad Complutense**. Pp 31-42.

- Munevar, 6 (2003). **Conocimiento Radical. Una Investigación Filosófica de la naturaleza y límites de la ciencia.** Barranquilla, Colombia: Uninorte.
- Munevar, 6. (2007). Enfoque Biológico de la Ciencia. **Eidos. Revista de Filosofía** 7. Pp 110-127. Barranquilla, Colombia: Universidad del Valle Torres.
- Ocampo, J (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. En **Revista Historia de la educación latinoamericana.** N- 10. Tunja. Universidad Pedagógica y tecnológica de Colombia. Rudecolombia.
- Paladines, C (2008): Simón Rodríguez .El proyecto de una educación social. **Educere.** Vol. 12. N-40. Universidad de Los Andes. Mérida. Venezuela.
- Palma, H. (2005). El Desarrollo de la Ciencia a través de las Metáforas: Un Programa de Investigación en Estudio sobre la Ciencia. **Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad.** Versión on-line 2 (6). Buenos Aires.
- Pinheiro, L (2011). **Pensamiento pedagógico latinoamericano, educación libertaria y pedagogía alternativa.** Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Universidad de Brasil.
- Primero, L. (1999). **Emergencia de la Pedagogía de lo Cotidiano.** México: Primero Editores.
- Primero, L. (2002). **Epistemología y Metodología de la Pedagogía de lo Cotidiano.** Mexico: Primero Editores.
- Primero, L. (2005). **Balance de la Emergencia de una Propuesta Pedagógica.** México: Primero Editores
- Proyecto de Ley Organica de Educación. (1948). Venezuela
- Rebellato, J. (2000). **Ética de la Liberación.** Montevideo: Nordam.
- _____ (2000). La Educación Popular Liberadora. Refundación de la Esperanza. **Revista de Trabajo Social** 19, pp. 40-59. Montevideo.
- _____ (1997). Horizontes Éticos de la Práctica Social del Educador. **Centro de Formación y Estudios de INAME,** pp.1-28. Montevideo.

_____ (1996). Charles Taylor. Modernidad. Ética de la Autenticidad y la Educación. **Educación y Derechos Humanos** 26, pp. 61-64. Montevideo.

Rodríguez, S. (1999): **Obras completas**. Reedición Facsímil 2 Vols. Caracas: Ediciones de la presidencia.

Rosales, J. (2015): **Simón Rodríguez. Filosofía y educación social**. Tercer congreso latinoamericano de Filosofía de la Educación.

Rodríguez, E. (2007): Luis Beltrán Prieto Figueroa como educador, legislador, gremialista y político. En **LAURUS**. Vol. 13 num.25. ISSN: 1315 – 883. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. UPEL. Venezuela

Sanabria, R. (2010). La Educación social en Simón Rodríguez. En **Revista Anales**. Universidad Metropolitana. Caracas. Venezuela.

Schavino, N. y Villegas, C. (2006): El Paradigma Integrador Transcomplejo. En **Ensayos de Investigaciones**. Decanato de Investigación, Extensión y Postgrado. Universidad Bicentennial de Aragua. Venezuela.

Schavino, N. (2012). **El Enfoque Integrador Transcomplejo y la investigación educativa**. En La Transcomplejidad: Una nueva visión del conocimiento. REDIT. Grafica Los Morros.

_____ (2012). **El Enfoque Integrador Transcomplejo. Una nueva visión paradigmática en la investigación educativa y el acto pedagógico**. Editorial Académica Española. Alemania. ISBN: 978-3-8484-7416-5

_____ (2010): **La Epistemología del Enfoque Integrador Transcomplejo**. En Investigación Transcompleja: de la Disimplicidad a la Transdisciplinariedad. Universidad Bicentennial de Aragua. Corporación Graficolor. C.A. Maracay, Venezuela.

Schavino, N y col.(2012). **La Transcomplejidad: Una Nueva Visión del Conocimiento**. San Juan de Los Morros, Venezuela: REDIT

Salazar, S. y col.(2013). **Transperspectivas Epistemológicas Educación, Ciencia y Tecnología**. Turmero, Venezuela: REDIT

Schavino, N; Stella, M. y Silva, M. (2016). Vigencia del pensamiento Robinsoniano en una universidad socialmente útil. Una visión desde la prestación del servicio comunitario. En **Revista Educación y Ciencias**

Humanas. Año XX. N- 38-39. Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez”. Venezuela.

Tani, R.(2004). La Práctica Pedagógica Crítica de José Luis Rebellato. EL **CATOBLEPAS. Revista Crítica del Presente** 23.p.18

Torres M. y otros (2000). La horizontalidad y la participación en la Andragogía. En**CANDIDUS.** Revista Educativa para el debate y la transformación. CERINED. Venezuela.

UBA (2006).**La investigación: Un enfoque integrador transcomplejo.** Revista del Decanato de Investigación, Extensión y Postgrado de la Universidad Bicentennial de Aragua.

Varona, E. (1902). **Nociones de Lógica.** La Habana: Imprenta La Moderna Poesía.

_____ (1905). **Curso de Psicología.** La Habana: Imprenta La Moderna Poesía.

Villarini, J. (2007). **Desarrollo humano. Pedagogía y Andragogía. Una lectura y dialogo con Félix Adam.** Trabajo de grado. Universidad de Puerto Rico. Facultad de estudios generales

.Villegas, C. (2012). Resignificar la Educación desde la Transcomplejidad. En **La Transcomplejidad: Una Nueva Visión del Conocimiento.** Venezuela: Red de Investigadores de la Transcomplejidad. (REDIT).

Villegas, C. y col.(2012). **Diálogo Transcomplejo.** Turmero,Venezuela: UBA


Villegas, C; Schavino, N. y col.(2006). **La Investigación: Un Enfoque Integrador Transcomplejo.** Turmero, Venezuela: UBA.

Zaa, J. y Stella, M. (2016).Ética transcompleja como tendencia de la nueva investigación científica. En: La ética en la Investigación Transcompleja. **Diálogos Transcomplejos.** Volumen I. N- 5. Universidad Bicentennial de Aragua. ISBN: 1690 – 3064.

Zemelman, H. (2011). **Los horizontes de la razón.** III. El orden del movimiento, España: Anthropos.

_____ (2010). **Aspectos Básicos de la Propuesta de la Conciencia Histórica.** Mexico: IPECA

_____ (2005). **Voluntad de Conocer El Sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico**. España: Anthropos.



En la actualidad se viene gestando paradigmáticamente un proceso de transformación epistémica que auspicia la complementariedad rizomática o imbricación entre los paradigmas. Sobre la base de tal premisa, se propone el Enfoque Integrador Transcomplejo como enfoque epistemológico que ubicado a la luz de las actuales tendencias (transdisciplinariedad y complejidad), permite dar paso a nuevas visiones abiertas, flexibles, inclusivas, críticas y reflexivas, que se alejan de posturas hegemónicas y fundamentalistas y que superan la tradicional dicotomía de los enfoques reduccionistas que cercenan la capacidad de pensar.



Crisálida Villegas Nancy Schavino