

MUNDIALIZACIÓN Y NUEVAS EMERGENCIAS EDUCATIVAS¹

Anita GRAMIGNA²
Universidad de Ferrara

RESUMEN: El mundo de hoy es un mundo plural que necesita de instrumentos adecuados para ser leído, y para gobernar la incertidumbre que genera³. Lo que resulta aún más evidente cuando, ante problemas complejos como las emergencias educativas, el orden convive con el desorden, el determinismo con la causalidad, y la incertidumbre reclama, a un tiempo, estrategia y asombro. Por eso pensamos que las nuevas fronteras de la educación miran a las aproximaciones sistémicas, en las visiones contextuales, globales y complejas, por cuanto éstas representan los fundamentos de la organización del saber, además de ser instrumentos para interpretar el presente y afrontar sus incertidumbres⁴.

PALABRAS CLAVE: Mundialización, epistemología, tecnocracia, ética, interculturalidad.

ABSTRACT: Today's is a World plural necessity instruments to be read, and to rule that generates uncertainty. What is even more evident when, before complex problems such as educational emergencies: order coexists with disorder, determinism with causality, and uncertainty claims strategy and wonder. So we think that the new frontiers of education look at systemic

1 La revisión de la traducción de este artículo al castellano, escrito originariamente en italiano, corresponde al Prof. Dr. Pablo Álvarez Domínguez. Dpto. de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Universidad de Sevilla.

2 Autora: Dra. Anita Gramigna. Università di Ferrara. Facoltà di Lettere e Filosofia. Dipartimento di Scienze Umane. Ferrara, Italia. E-mail: gramy_a@libero.it

3 Ver Z. Bauman, *La società dell'incertezza*, Bologna, Il Mulino, 1999.

4 Cfr. en particular E. Morin, *La tête bien faite*, Seuil, Paris, 1999; Pero también estas otras obras del mismo autor: *Le idee: habitat, vita, organizzazione, usi e costumi*, Milano, Feltrinelli, 1993; *Introduzione al pensiero complesso*, Milano, Sperling & Kupfer, 1993.

approaches in contextual visions, global and complex. These reflections represent the foundations of the organization of knowledge, as well as instruments to interpret the present and deal with their uncertainties.

KEY WORDS: Globalization, epistemology, technocracy, ethic, intercultural.

Introducción

El proceso de globalización indica la expansión de un único modelo de mercado global que se basa en la posibilidad de una conexión de comunicación en tiempo real que está garantizada por las nuevas tecnologías multimediales. Se trata de un cambio que no hemos aprendido todavía a descifrar, que nos confunde y que nos pone frente a nuevas y cruciales cuestiones éticas. Por tal motivo la vertiginosa innovación de nuestro tiempo nos impone preguntas y problemas frente a los cuales no estamos suficientemente equipados. De ahí la necesidad de una educación diferente respecto a aquella que pertenece a un pasado todavía reciente, pero diferente de las simplificaciones tecnocráticas que el modelo empresarial parece sugerirnos para el futuro.

Este cambio vertiginoso y arrollador que nos invade tiene un profundo significado que se refiere al sentido de las cosas; por tanto, leer críticamente, libremente y con creatividad su profundo significado, es una labor propiamente ética, además de filosófica y epistemológica. Esto constituye un impostergable objetivo formativo, porque puede orientarnos en el multiversum cultural de la complejidad, lo que significa aprender a deconstruir las retóricas que marcan a la sociedad. Este proceso ha tenido, además de las otras consecuencias, la dominación de las opciones económicas de las multinacionales, las cuales en las últimas décadas, han erosionado las políticas del bienestar de los estados nacionales. Lo que aquí nos interesa subrayar no es la alienación de la economía con el sentido profundo de la aventura humana. Todo lo contrario. Creemos que la economía, en cuanto ciencia que atribuye valor a los fenómenos, a las cosas y a sus relaciones, es un hecho exquisita y originalmente humano. En el intercambio de objetos, el hombre, desde sus orígenes, ha experimentado una fundamental forma para relacionarse, una comunicación eficaz, y para ello ha construido todo un mundo de símbolos. Estamos convencidos que un mercado como el que hoy prevalece provoca comportamientos antiéticos, sofoca las exigencias de la comunidad en beneficio de las empresas que hacen del consumo su propio objetivo.

Empresas y multinacionales responden a los imperativos de la globalización, cuyos valores residen en la libertad de los mercados y cuyos propósitos están en el beneficio. Una formación, que haga al sujeto autónomo y "libre" también de no comprar, es contraria a los intereses de esas marcas que

aparecen en las portadas de los libros de texto de muchas escuelas de Estados Unidos y del Tercer Mundo. La educación es un bien público global, tal como la salud, el agua, el aire... y, en la perspectiva de una sociedad democrática, igualitaria y solidaria, debería ser objeto de garantía colectiva.

Tecnocracia y posmodernidad

La educación tecnocrática tan exaltada por las políticas escolásticas del mundo occidental⁵ no es, por sí misma, suficiente para comprender el sentido de la ciencia y de la tecnología, su papel y sus finalidades en el presente, ni el peso existencial que tiene en la actual sociedad. La *forma mentis* que debemos educar debe contemplar tanto los aspectos de procedimiento como los fines. Por esto una formación tecnocrática, ligada solamente a la adquisición veloz de los procesos pero que no encuentra tiempo para formar un pensamiento crítico, no es sólo inútil, sino que pone en riesgos incalculables a los individuos y a la sociedad. El adiestramiento tecnocrático⁶ no toma en cuenta los tiempos largos de la comprensión profunda de los fenómenos y produce funcionarios complacientes con el consumo omnívoro de este mercado.

Desde el punto de vista pedagógico-social, es importante el fin de proponer reflexiones sobre los principales problemas de la sociedad global, esto significa tener la capacidad de identificar implicaciones formativas y proponer ideas operativas para la interpretación de nuestra estación inquieta y contradictoria. Creemos que esta acción se presenta como necesaria al fin de orientarnos con cognición en el caótico *multiversum* simbólico que nos rodea. Es necesario, por tanto, pensar en un sistema formativo donde el ser humano obtenga el saber para ubicarse, aún con sus elecciones como adquiriente, frente a la invasión de productos tecnológicos persiguiendo el beneficio de la humanidad. Los problemas a los que enfrentarnos se relacionan con el tema del desarrollo sostenible, relacionado con la noción epistémica de la ecología, ligada al derecho al conocimiento. Así, uno de los temas que resalta dentro del contexto de la ética, con la inevitable apelación a la solidaridad, se presenta

5 Sobre este tema cfr., A. Brown, S. Wels, *Education, Culture, Economy and Society*, Oxford, Oxford University Press, 1997. En lo que respecta a los documentos de la Unión Europea, ver: European Commission, Directorate-General Education and Culture, *Implementation of "Education & Training 2010" Work Programme Working Group E "Making the Best Use of Resources" A European Toolbox of Policy Measures*, Bruxelles, 2005; European Commission, *Implementation of "education and Training 2010" - Work Programme, Progress Report*, November, 2003.

6 Este tema ha sido ampliado y profundizado en el libro de A. Gramigna, M. Rigetti y A. Ravaglia, *Le scienze dell'innovazione. Le nuove frontiere educative nel sciale*, Milano, Angeli, 2006.

inseparable de la reflexión educativa, lo que conlleva asumir el valor universal de la paz. Justamente, desde aquí al problema de la justicia social y las nuevas dimensiones de la pobreza, hay un paso muy corto.

La ética de la que hablamos se dirige hacia el sentido crítico y la autonomía, porque no puede existir libertad sin autonomía y no puede existir ética sin responsabilidad. Pensemos, por ejemplo, en un sujeto capaz de responder críticamente a las seducciones del mercado⁷. Hoy más que nunca, la calidad de la formación se mide por la capacidad de captar las interconexiones entre las cosas, los eventos, las personas, etc., sobre todo, si la calidad de nuestra existencia depende, en gran medida de la calidad de las relaciones que enlazamos, de la sensibilidad intercultural, y de la recíproca integración entre culturas diferentes, ligadas a un sentido moral y existencial. El auténtico sentido de la solidaridad se ha de reflejar en la identificación de ámbitos de concentración social sobre los problemas de la humanidad, en la construcción de instrumentos para un diálogo abierto con todas las diferencias, en la corresponsabilidad alrededor de una jerarquía de valores, etc. Pensamos que la ética ha de ser construida de modo absolutamente creativo y relacional en la unión recíprocamente activa que existe entre ciencia y sociedad. Por ello, con la cautela debida, resulta oportuno el rechazo tanto de los pesimismo, como de los nihilismos, tanto de los optimismos exagerados, como de los fatalismos.

Sostenemos que en tal relación dinámica las personas pueden encontrar el espacio crítico y creativo para actuar responsablemente: un espacio altamente formativo, tanto en sentido individual como social, un espacio donde se asume la propia responsabilidad. La ética es un fenómeno concreto ocupada del actuar humano, de la responsabilidad, de la crítica y de la elección, pero sobre todo ocupada de la creatividad del sujeto.

Aunque la democracia en sí misma no puede enseñarse, creemos que la democracia es más que un valor, más que una forma de vida civil, más que una elección política. Entendemos que es un proceso multifactorial, multidireccional y multirelacional, como ocurre con la formación. Ahora bien, si es cierto que un proceso no puede ser enseñado, porque se vive en y a través de ello, con diferentes grados de conciencia crítica participación y optimismo, también es cierto que la conciencia, la participación y el optimismo tienen mucho que ver con la educación, porque las prácticas democráticas deben experimentarse y

7 A este respecto escribe Z. Bauman: *“Los problemas de los desechos (humanos) y de su tratamiento pesan cada vez más sobre la cultura líquido-moderna, consumista, de las individualizaciones. Abarcan a todos los sectores más importantes de la vida social y tienden a dominar las estrategias de vida y a condicionar las actividades más importantes de la vida, estimulándolas a generar también ellas sus propios desechos sui generis: informes humanos nacidos, muertos, enfermos, inválidos, o sin la posibilidad de vivir, nacidos cargando con el estigma de su inminente desaparición”*, en *Vidas desperdiciadas*, cit., p. 11.

sus procesos requieren una “ciencia con conciencia”⁸. En resumen, la vida democrática de una *polis*, es en sí misma, un entorno educativo.

Una filosofía educativa democrática, al intentar comprender las conexiones entre los campos del conocimiento, se pone el propósito de construir redes de amistad, relaciones de cura, áreas de acogida, atención, escucha y empatía. Y de orientar la discusión a este fin propiamente de formación en sentido moral, es decir social, como señala el propio Bauman. Auguramos un mundo vibrante de significados que intentará interceptar, escuchar, estudiar y comprender, a través de los medios que le son propios, es decir, a través de estrategias y métodos, conceptos, categorías y paradigmas. El valor de la solidaridad necesita identificar el paradigma intercultural para la reflexión ética sobre el hombre y su formación, y para construir los instrumentos de un proyecto educativo; es decir, para procesar una hermenéutica capaz de orientarse en el presente desde su clara toma de conciencia.

Si la educación es un ayudar a la persona a problematizar el mundo, es decir, a elaborar su geografía, con instrumentos de orientación y desciframiento, obrando así, la ayuda u orientación para encontrar un camino, no puede dejar de lado a lo nuevo, a lo imprevisto o a lo erróneo. La educación debe poder cultivar o favorecer el desarrollo de un pensamiento errante. De ahí el valor formativo del método que plantea Morin⁹, pues ante el camino recorrido, son necesarias una serie de reestructuraciones para emprender nuevos itinerarios, para en definitiva aprender. Este método puede desandar el camino trazado para observarlo con ojos diversos: *“El método como camino, ensayo generativo y estratégico para el y del pensamiento. El método como actividad pensante del sujeto viviente, no abstracto. Un sujeto capaz de aprender, de inventar y de crear en y durante el camino”*¹⁰. Estrategia que no precede a la experiencia, sino que más bien nace de ella, de su propio desarrollo. Por eso la teoría no es más que un punto de partida que tendrá que reestructurarse durante el proceso heurístico, pues es inherente al método mismo y a lo sustancial, al mismo tiempo que se ve constantemente regenerada por él. La teoría y el método aprenden, se reconfiguran con la experiencia: *“El método es una estrategia del sujeto que se fundamenta incluso en segmentos programados que son revisables en función de la dialógica entre estas estrategias y el proceso mismo. El método es a la par*

8 La expresión es de E. Morin.

9 Vease, *Il metodo come viaggio e trasfigurazione* en E. Morin, E-R Ciurana, R. Domingo Motta, *Educare nell'era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento* (2003), Roma, Armando, 2004.

10 Idem, p. 26.

*programa y estrategia y puede modificar el programa mediante la retroacción de sus resultados; por eso, el método aprende*¹¹.

Pensamos que la dirección de esta educación “diferente” debe volverse hacia la integración problemática, y no hacia la suma por compartimentos aislados. El método que aprende nos permite conocer el conocimiento, siendo esto mismo un proceso de aprendizaje, en el sentido *meta* de su semántica profunda; es decir, el método que trata de perfeccionarse y, desarrollándolo, crea flujos cognitivos, pues es generador de sus propias estrategias de acción y de autotransformación. Esto es, se requiere valorar la capacidad de poner en obra al mismo tiempo diversos tipos de inteligencia para permitir que el sujeto pase de un código a otro, de un lenguaje a otro, de una organización de pensamiento a otra.

En síntesis, el método participa en la construcción de estrategias, sea para el conocimiento, sea para la intervención. En este sentido es autopoietico. Así, podríamos preguntarnos: ¿cuáles son los obstáculos de tal proceso auto-trans-formativo? Morin cita tres: idealización, racionalización y normalización. En otras palabras: la tendencia a creer: 1, que la realidad, plenamente inteligible, es traducible en ideas; 2, es, por tanto, ordenada y sistemática; 3, y en consecuencia, determinista y previsible. El método es un ejercicio de resistencia frente a estas convenciones en cuanto que es autorreflexivo y, por ello, está en condiciones de cambiar las condiciones del pensar. De este modo es posible obrar a la luz de una competencia estética, contemplando las conexiones –la danza relacional, diría Bateson– más allá de las dicotomías que nuestra tradición científica ha establecido. Lo que no significa negar la contradicción, antes bien habría que integrarla en un proceso germinativo de conocimientos. El método es el principio-guía del pensamiento complejo, centro neurálgico de su heurística formativa.

Por todo lo expuesto, afirmamos que una instrucción tecnocrática, que busque solamente la adquisición veloz de habilidades técnicas relativas a determinadas instrumentaciones en consonancia con las demandas del momento planteadas por las empresas, es insuficiente e ilusoria. Es insuficiente, porque, como hemos dicho, no ayuda a comprender el sentido profundo de la tecnología en nuestra vida, porque nos lleva a confundir el medio con el fin y nos hace instrumentos al servicio de la ética del consumo; y es ilusoria porque finge dar una formación, cuando de hecho se limita a adiestrar trabajadores siempre más funcionales para la lógica de esa economía.

En consecuencia, la discusión alrededor de estas categorías, tanto desde una perspectiva filosófica, como desde una perspectiva de operatividad de la educación, no representa sólo una manera de enfrentarse a la situación

11 E. Morin, E-R Ciurana, R. Domingo Motta, *Educare nell'era planetaria*, cit. p. 36.

de emergencia social y de formación relacionada con lo difícil; sino que también se presenta como una oportunidad para una reflexión pedagógica, existencial y ética, que la sociedad contemporánea nos sugiere y demanda.

Nuevas epistemologías de la educación

El conocimiento, lejos de representar la acumulación del saber, es en realidad y a su vez su organización. Su simplificación (como evidencia también Bachelard en su libro sobre el *nuevo espíritu científico*) no es más que la obra reductora de una epistemología anclada en el cartesianismo. Los esquemas simplificadores han producido respuestas simplificadas y unidimensionales frente a las emergencias del presente, que en cambio son globales. Nuestras consolidadas tradiciones gnosológicas, cuando se han abandonado totalmente al determinismo y a la simplificación, han producido un saber poco solidario desde el punto de vista epistemológico y ético: atomización, anomización, mercantilización y degradación moral. La pérdida de responsabilidad moral frente a los productos de la tecnociencia (contaminación, modificaciones genéticas, armas atómicas...) es la otra cara de la moneda de la pérdida de solidaridad, puesto que ha llevado a la desarticulación del nexo entre individuo y sociedad. El método que, como ya hemos visto, es meta-aprendizaje, sirve para aprender, y es aprendizaje en sí mismo. A la pedagogía que proponemos le interesa una reflexividad que deconstruye las teorías que siempre conllevan las distintas perspectivas¹²; intenta desvelar los implícitos ideológicos y medita sobre las consecuencias educativas. Dentro de este marco semántico, espacio de valores y cultura, vale la pena pensar en una *paideia mundial*¹³, pues los escenarios diseñados por la *new economy* se saltan esos límites en la jungla de un mercado, cuyo fin no es otro que él mismo. Por el contrario, la sociedad de consumo produce un saber provisional, utilitario y efímero: una conciencia fabricada por 'zappers', de estética fluctuante, de una ética adaptada a una aplicación instantánea y a éxitos momentáneos, de relaciones excluyentes y carentes de empatía.

Todo aparece volátil, efímero, transitorio. Esto genera incertidumbre, fragilidad, desorientación y soledad, también entre los consumidores auténticos. Sin embargo, la necesidad de sentido, el deseo de ulterioridad, la nostalgia del absoluto, nos invitan a buscar otros escenarios, nuevos escenarios de sentido y ulterioridad. Estas categorías pueden poner de relieve eficazmente

12 Esta reflexión nos la ha sugerido Foucault, quien en relación con este tema se acerca mucho a la lectura que de él nos ofrece Sartre. Cfr. M. Foucault, *Sorvegliare e punire* (1975), Torino, Einaudi, 1976.

13 Cfr. A. Granese, *Etica della formazione e dello sviluppo, nuova economia, società globale*, Roma, Anicia, 2002.

las distintas inspiraciones de la investigación educativa, sus nexos disciplinares, las posibles contaminaciones epistemológicas, bajo la luz de una hermenéutica que siempre haga posible la convivencia de paradigmas diferentes. Por esta razón, pensamos que es un objetivo formativo crucial ayudar a los sujetos y a las comunidades a elaborar los instrumentos culturales, las conceptualizaciones y narraciones para comprender el sentido unitario de lo que está acaeciendo en el mundo. Para ello es necesario fundar una Pedagogía que haga de la diferencia un valor epistémico de segura referencia, que sepa contrastar las inclinaciones tecnocráticas e hiperespecializadas actuales. Las tendencias unidimensionales y unilaterales pretenden fragmentar las visiones cosmogónicas y las visiones de contexto, ofrecen respuestas singulares a problemas plurales, acciones contingentes a cuestiones globales, conocimientos sectoriales y aislados que no pueden ser reconducidos hacia interpretaciones generales. Tienden a elaborar saberes incompetentes, es decir, insolidarios¹⁴, en cuanto inconexos tanto desde un punto de vista epistemológico en su fundamentación teórica, como desde un punto de vista práctico, pues las contingencias que afrontan no tienen en cuenta los procesos que provocan ni la red que las conecta a tales procesos.

Cuando hablamos de su “desconexión” epistemológica nos referimos a su incongruencia en relación con la capacidad de elaborar claves de lectura que, desde ese punto de vista particular, no pueden reconducirlos hasta una visión de conjunto de la realidad presente. Hablamos, en fin, de saberes que no parecen ser enlazables con “otras” informaciones, otras ramas del conocimiento, otros sectores, otros códigos, otros lenguajes y otras aproximaciones cognitivas... en diferentes caminos de significación del mundo. Esta soledad del saber científico tiene a menudo mucho que ver con nuestras tradiciones escolares y con buena parte de la cultura académica: “El riesgo – escriben Bocchi y Cerutti¹⁵ – está, entonces, en que la concatenación compleja de los sistemas educativos de nuestra sociedad produzca individuos hábiles en la producción de significados locales y contingentes, cada vez son menos capaces de conectarlos y producir una visión integrada de sus experiencias y de sus vidas”. Es la soledad de un conocimiento al que le cuesta trabajo elaborar lenguajes, instrumentos y estrategias de comunicación entre sus especializaciones. Pero no solo eso. Es también la soledad de los investigadores, es decir, de personas, que no logran reconocerse en una comunidad solidaria, ni dialogar con los iguales ni con los diferentes, y no sólo a causa de la sectorización extrema de sus códigos de referencia. Hay que buscar también los motivos en

14 Cfr. nuestro texto: *I fondamenti di una pedagogia solidale nelle questioni sociali. Per una ermenutica della prassi democratica*, en A. Escolano Benito y A. Gramigna, (eds.), *Formazione e interpretazione*, Milano, Francongi, 2003.

15 G. Bocchi y M. Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, op. cit. p. 5.

las motivaciones existenciales, políticas y sociales de una investigación científica que ha extraviado su identidad profunda, su verdadero destino.

Si quieren afrontar esta problemática, la escuela y la universidad deberían, mediante la organización sistémica de los saberes disciplinares, ayudar a construir narraciones evolutivas sobre las diferencias (humanas, culturales, religiosas, históricas, biológicas...) para poder leer los problemas globales. En este sentido, el concepto de diferencia hace referencia tanto a la multiplicidad de las experiencias, que es el fundamento de cada programa educativo, como a la pluralidad de enfoques, estilos cognitivos, y por último de alfabetos - y por lo tanto de las inteligencias - que participan en el proceso de construcción-organización del saber. Por otra parte, como regla general, la relación institucionalizada - escuela, familia y otras agencias de educación - se entrelaza entre los sujetos que, por el rol y las experiencias son diferentes y tanto el uno como el otro, justo en niveles diferentes, actúan en esa interrelación que siempre constituye la educación. La procesualidad de la formación se presenta en la relación desde los primeros momentos de vida de un niño, que establece una dualidad madre /hijo, que es una primera manifestación de la diferencia. Además, un elemento central de la instrucción escolástica tradicional, fundamental en el pensamiento llamado abstracto y estrechamente relacionado con lo escrito, es el análisis, es decir, la capacidad de distinguir los segmentos constitutivos de un fenómeno o sistema: en resumen de captar las diferencias. No hay análisis sino en el examen de las diferencias. Historiar las ciencias puede ayudar a los estudiantes a comprender que el conocimiento es un proceso reticular individual y colectivo en perenne transformación. Lo que significa formalizar e interconectar experiencias, lenguajes, tradiciones y puntos de vista, para fabricar mapas cognitivos abiertos y flexibles a su recodificación.

La formación, tanto a nivel social, como a nivel individual, no puede ignorar la relación entre las diferencias inter e intrasubjetivas en el aspecto biológico, cultural, afectivo, moral, estético... En consecuencia, la educación intercultural se convierte en un medio para la lectura y autohermeneusis de los procesos de construcción del conocimiento: el "*conocimiento del conocimiento*", citando a Morín. No se puede hablar de educación sin encontrar, cruzar, y explorar este microcosmos. Focalizar los problemas de la educación necesariamente implica la identificación de la diversidad y la naturaleza de las relaciones entre ellos en la determinación de los fenómenos transformativos, de las situaciones, de las personas, de las comunidades... Se trata de una epistemología que interpreta la formación, el *latu sensu*, las relaciones entre las diferencias, a la luz del paradigma cultural como su principal instrumento de trabajo. Esto es, sigue siendo necesario trabajar en la construcción de una pedagogía reflexiva, que tiene fuertes repercusiones en la pragmática de la acción y en el proyecto educativo; en una andadura circular entre teoría y práctica, sin solución de continuidad.

Nos estamos refiriendo a una hermenéutica epistemológica, es decir, a una lectura de la procesualidad relacional formativa que intenta clarificar, verificar y refinar la investigación sobre los espacios, los instrumentos y los horizontes de la identidad pedagógica. Esta acción constante de re-definición-análisis-control, esta epistemología, depende como ya hemos dicho, de una interpretación del fenómeno educativo como relación interactiva y procesual entre las diferencias. En consecuencia, el concepto de la diferencia se refleja en la dimensión estructural de la educación. Sin diferencia no puede existir la relación y por lo tanto, tampoco la formación. En esta hermenéutica, la relación y la diferencia toman una dimensión ontológica, es decir, constitutiva de la misma formación: no puede existir una formación donde no actúa la relación, la cual puede desarrollarse sólo entre las diferencias. De acuerdo con nuestra óptica visual, la ontología es una consecuencia de la epistemología, la cual es esencialmente una hermenéutica, en cuanto clave para entender la formación procesual. Un mapa abierto, variable, destinado a captar el futuro, y a incorporar nuevas estructuras para leer de mejor manera la realidad, utilizando métodos no probados, conceptualizaciones falsas, lenguajes otros, contaminaciones. En concreto, se trata simplemente de aprender.

La cuestión reside en educar una sensibilidad dispuesta a "aprender a aprender" (a fin de poder extrapolar estrategias, contenidos e instrumentos a otros ámbitos y a otras situaciones), a "saber del no saber" (para apreciar las semillas fecundas de tantas diferencias y de sus significados), y además dispuesta a aceptar "no saber del no saber" (sea, estar dispuestos a reordenar la propia teoría del conocimiento frente a nuevas experiencias). Es importante, en suma, no perder nunca de vista la dimensión ética, que tiene, en el principio solidario, un importante componente de reflexión epistemológica. Sólo la reflexión ética hace que brille la responsabilidad humana ante la vida del planeta y la supervivencia de la especie, y nos invita a comprender que la investigación científica no es en absoluto neutral.

Un instrumento esencial de este mapa de navegación es el paradigma de la interculturalidad, porque nos ayuda a orientarnos en el mundo de la formación, ya que representa un medio para la interpretación y la identificación de los puntos más importantes, las corrientes, itinerarios y articulaciones diferentes, a través de los cuales conduce a caminos de significado, conexión de contenido: tiene por lo tanto un valor hermenéutico. Se introduce así de manera completa, en el análisis sobre la determinación de las áreas de estudio, de los lenguajes, de los métodos, de la investigación educativa y de sus prácticas. La introducción de este paradigma en la comunidad científica de los educadores nos puede ayudar notablemente a desarrollar representaciones más ricas del problema educativo, porque ha contribuido decisivamente a poner en evidencia la dialéctica relacional transformativa. Así, identifica, estudia y define un elemento fundador del fenómeno educativo, asumiéndose una connotación ontológica.

Primeras conclusiones

¿Cuáles son los comportamientos, las estrategias formativas y los contenidos que hacen sostenible la diferencia en el plano de lo social y productiva en el contexto educativo? ¿Cómo es posible emprender el descubrimiento de las propias especificidades en la alteridad? Éstas son las grandes cuestiones pedagógicas de nuestro tiempo. Éstas son las demandas a las que, en el corto espacio de este texto, hemos tratado no tanto de dar una respuesta o receta didáctica, sino más bien claves alternativas de lectura, narraciones integradas e insinuaciones de orden práctico. Quizás, particularmente mediante una pedagogía renovada, en una escuela y una universidad competente, con una didáctica consciente de las relaciones de interdependencia entre tecnología y pensamiento, entre técnica y cultura, entre estética y ética, es posible elaborar instrumentos, culturas y estrategias para afrontar la época de revolución que nos domina y para ejercitar con conocimiento de causa una libertad que es participación y creatividad.

La libertad activa presupone las diferencias entre personas y culturas, y sin embargo, cultiva aquella igualdad que permite a todos -incluidos los más desfavorecidos- de ejercitarla, disfrutando de *chances* de vida, es decir, participar en el progreso social, económico y político. Hoy en día, la presunta libertad del individuo, lejos de llegar a ser libertad de elección, se configura cada vez más como opción de comprar y provoca, y al mismo tiempo es provocada, la comercialización de los bienes científicos y tecnológicos. Y es aquí donde una reflexión metapolítica de la educación puede jugar un rol en la toma de conciencia y preparar los espacios de organización democrática: en la creación de las condiciones conceptuales y prácticas para un debate respecto a una jerarquía de valores. Eso significa pensar en una escuela cuya vida diaria se desarrolla en la práctica de ejercicio formativo en el sentido político de la ciudadanía activa. Esto significa pensar en una educación que ayude a sus protagonistas-estudiantes, profesores, dirigentes- en la construcción de instrumentos para la lectura y la orientación en el *Multiverso* cultural en el que vivimos, pero también para diseñar nuevos escenarios de sentido del mundo. Por lo tanto, pensamos que a la luz de los cambios actuales y de las dos emergencias que levantan, es esencial estudiar las prácticas de formación y sus epistemologías en la comparación analítica con la dimensión política y económica de la complejidad.

Quizá debamos procurar formar individuos solidarios en sentido moral y, en el mismo tiempo, epistemológico, individuos dispuestos a configurar nuevamente la propia teoría del conocimiento teniendo presentes las nuevas experiencias, a condición de construir mapas conceptuales que se resuelven entre diversas organizaciones o entre diferentes niveles de la misma estructura. Individuos atentos al bienestar colectivo.

En resumen, creemos que la solidaridad puede representar el horizonte epistemológico de la reflexividad educativa, o sea, su práctica pueda ayudar en la elaboración de un aterrizaje ético contra los excesos políticos y económicos de los Estados llamados democráticos, pueda construir un escenario significativo para muchos viajeros, migrantes y residentes que cada día encontramos y que nosotros mismos somos. Por último, en pocas palabras, podemos afirmar que el objetivo de nuestra propuesta es la identificación crítica de los nexos problemáticos que enlazan las respuestas formativas a la emergencia de la contemporaneidad: entre el malestar de la civilización occidental y los dramas del tercer mundo, incluyendo la crisis de valores y la identidad social, entre el consumismo y la pobreza, la degradación ambiental, el individualismo y la soledad. La estrategia que perseguimos intenta analizar las teorías de referencia, las hipótesis de partida, con el propósito declarado de evitar cualquier tentación de certeza y simplificación.

Bibliografía

- Ballester Brage L. e Colom Canellas A. J. (2012). *Epistemología de las ciencias sociales y de la educación*. Valencia: Tirant Humanidades.
- Ballester, L. e Colom A.,J. (2006). Lógica difusa. Una nueva epistemología para las ciencias de la educación. *Revista de Educación*, 340.
- Bateson G. y M. C. Bateson (1987). *Angels Fear. Toward an Epistemology of the Sacred*.
- Bateson G. (1979). *Mind and Nature: A Necessary Unity*. New York: Dutton.
- Bauman Z. (1992). *Intimations of postmodernity*. London: Routledge.
- Bellone E. (2012). *Galileo, Keplero e la nascita del metodo scientifico*. Roma: Gruppo Editoriale L'Espresso.
- Bellone E. (2006). *L'origine delle teorie*. Torino: Codice.
- Bencivenga E. (2010). *La filosofia come strumento di liberazione*. Milano: Cortina.
- Bernecker S. and Dretske F. (eds.). (2000). *Knowledge. Readings in Contemporary Epistemology*. Oxford: Oxford University Press.
- Bloch E. (1972). *Ateismo nel cristianesimo. Per la religione dell'Esodo e del Regno*. Milano: Feltrinelli.
- Boncinelli E. (2011). *La vita della nostra mente*. Roma-Bari: Laterza.
- Brown M. B. (2009). *Science in Democracy: Expertise, Institutions, and Representations*. London: The MIT Press, Cambridge University Press.
- Bucchi M. y G. Pellegrini (2011). *Annuario Scienza e Società 2011*. Bologna: Il Mulino.
- Changeux, J.P (2010). *Le cerveau et l'art*. Paris: De Vive Voix.
- Colom, A. J. (2002). *La (de)construcción del conocimiento pedagógico*. Barcelona: Paidós.

- Derrida J. (1967). *L'écriture et la différence*. Paris : Éditions du Seuil.
- Derrida J. (1972). *La dissemination*. Paris : Édition du Seuil.
- Dovolic C. (1999). *Singolare e molteplice. Michel Foucault e la questione del soggetto*. Milan: Angeli.
- Edelman G. M. (2007). *Seconda natura. Scienza del cervello e conoscenza umana*. Milano: Cortina.
- Foucault M. (1994). *L'étiqúe du souci de soi comme pratique de la liberté*, in Id. *Dits et écrits, IV*. Paris: Gallimard.
- Freire P. (1972). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
- Habermas, J. (1983). *Moral ewubtsein und kommunikatives handeln*. Frankfurt: Suhrkamp verlag.
- Habermas J. (1999). *Wahrheit und Rechtfertigung. Philosophische Aufsätze*. Frankfurt am M: Suhrkamp Verlag.
- Handjaras L. (2005). *L'arte nel pensiero analitico*. Firenze: Clinamen.
- Hans-Georg G. (1986). *Wahrheit und Methode, Gesammelte Werke*, vol. 1. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Heidegger M. (1950). *Holzwege*. Frankfurt: Klostermann.
- Husser E. (1968). *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*. Milano: Il Saggiatore.
- Jonas H. (1979). *Das Prinzip Verantwortung*. Frankfurt am Main: Insel Verlag.
- Laudanna A-Voghera M. (a cura di) (2006). *Il linguaggio. Strutture linguistiche e processi cognitivi*. Roma-Bari: Laterza.
- Liotard J. F. (1979). *La condition postmoderne*. Paris : Les Editions de Minuit.
- Maturana, H. e Varela F. (1972). *Autopoietic systems*. Santiago de Chile: Facultad de Ciencias de la Universidad de Santiago.
- Maturana, H. (1987). *The tree of knoledg*, Bost: Shambhala.
- Medina, M. (2000). *Ciencia, tecnología/naturaleza, cultura en el siglo XXI*. Barcelona: Anthropos.
- Minazzi F. (cura di) (1996). *L'oggettività della conoscenza scientifica*. Milano: F. Angeli.
- Morin E., (2005). *La Méthode VI. L'étiqúe*. Paris : Editions du Seuil.
- Morin E. (1990). *Science avec conscience*. Paris : Seuil.
- Natoli S., *Soggetto e fondamento*, Milano, Feltrinelli, 2010;
- Nordmann A. (2005). *Was ist TechnoWissenschaft - Zum Wandel der Wissenschaftskultur am Beispiel von Nanoforschung und Bionik*. En: Torsten Rossmann, Cameron Tropea (Hg.). *Bionik: Aktuelle Forschungsergebnisse in Natur-, Ingenieur- Und Geisteswissenschaft*. Springer.
- Norris Ch. (2000). *Minding the Gap. Epistemology and Philosophy of Science in the Two Traditions*. University of Massachussets Press.
- Paci E. (1970). *Funzione delle scienze e significato dell'uomo*. Milano: Il Saggiatore.