



Cómo citar el artículo

Herrera Rivera, O. (2015). Reflexiones complejas hacia dinámicas de cambio en educación superior. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 46, 217-229. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/710/1237>

Reflexiones complejas hacia dinámicas de cambio en educación superior*

Complex Reflections on Change Dynamics in University Education

Réflexions complexes vers dynamiques de changement dans éducation supérieure

Ovidio Herrera Rivera

Profesional en Desarrollo Familiar, Fundación Universitaria Luis Amigó (FUNLAM)

Especialista en Docencia Investigativa Universitaria, Fundación Universitaria Luis Amigó (FUNLAM)

Especialista en Terapia Familiar; Universidad de Antioquia

Magister en Educación, Universidad Católica de Manizales

Doctorante en Pensamiento Complejo, Multiversidad Edgar Morín (México)

Docente Facultad de Psicología y Ciencias Sociales - programas Psicología y Desarrollo Familiar, Fundación Universitaria Luis Amigó (FUNLAM)

Expresidente Asociación de profesionales en Desarrollo Familiar (ASPRODEFAM)

Oviherrera2001@yahoo.com

Recibido: 8 de agosto de 2015

Evaluado: 29 de agosto de 2015

Aprobado: 29 de agosto de 2015

Tipo de artículo: reflexión resultado de investigación

* Esta revisión documental es complementaria a la investigación en curso "Universidad Vital: contexto de movilidades humanas", en convenio Multiversidad Mundo Real - México y la Fundación Universitaria Luis Amigó (Funlam) - Colombia; adscrita a la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la cual hacen parte 16 estudiantes del programa de Psicología.

Resumen

El artículo posibilita una dimensión descriptiva y comprensiva de las dinámicas del pensamiento complejo en articulación con la educación superior contemporánea. De esta manera, se insta a empoderar los sustratos no solo teóricos de dicho paradigma, sino también a conjugar la pertinencia de la praxis educativa desde una interlocución activa de sus protagonistas, referidos en este caso a la comunidad académica en educación superior, representada en: estudiantes, docentes, administrativos, sociedad civil y estatal.

Palabras clave

Complejidad, Educación superior, Transdisciplinariedad, Universidad vital.

Abstract

This article allow a descriptive and comprehensive dimension of the dynamics of complex thinking together with contemporary university education. In this way, we exhort to empower the substrates not only theoretical of such paradigm, but also to combine the appropriateness of the educational praxis based on an active interlocution of their protagonists, referring in this case to the academic community in university edu-

cation constituted by: students, teachers, administrative staff, civil society and the government.

Keywords

Complexity, University education, Transdisciplinarity, Lively university.

Résumé

Cet article rendre possible une dimension descriptive et compréhensive des dynamiques de la pensée complexe en articulation avec l'éducation supérieure contemporaine. De cette manière, on appel à donner pouvoir aux substrats non seulement théoriques de tel paradigme, mais encore à rassembler la pertinence de la praxis éducative d'après une dialogue active de leur protagonistes, en ce cas la communauté académique en éducation supérieur, représenté par: les étudiants, professeurs, cadres administratifs, société civil et le gouvernement.

Mots-clés

Complexité, Education supérieure, Transdisciplinarité, Université vivant.

Introducción

Existe en el sujeto un espacio intersubjetivo complejo donde la incertidumbre y la sensibilidad cognitiva interactúan para que el sujeto aprenda, llamado aula -mente-social. Los seres humanos aprenden, desaprenden y reaprenden en cualquier espacio y tiempo. (Juan Miguel González Velasco)

El artículo tiene como objetivo resignificar las prácticas educativas-formativas en la educación superior, generando para este propósito un acercamiento crítico y reflexivo desde las lógicas del paradigma complejo, en dirección a una dinámica de cambios hacia la favorabilidad educativa. De esta manera, este acercamiento a las fuentes documentales constituye un preámbulo que materializa componentes de orden epistemológicos para abordar una realidad tan compleja como la educación superior y, con ella, un interés en redimensionar las prácticas vitales que allí se gestan.

El documento al respecto está dividido en tres partes, una de ellas dedicada a ilustrar algunas fundamentaciones del paradigma complejo, con el objeto de adentrar al lector en un conocimiento proximal de las lógicas de dicho pensamiento; la segunda parte está dedicada a generar relacionamientos, puntos de convergencia y posicionamientos críticos de la educación superior desde el acontecer del paradigma complejo, desde el cual se recrean posibilidades, retos, desafíos y transformaciones en pro de sus protagonistas. Finalmente, se incluyen algunas conclusiones que transitan por los diálogos complejos, que a su vez se plantean como desafíos importantes a tener en cuenta en el escenario de la educación superior.

Paradigma complejo

Como apertura, se convoca a una aproximación epistemológica al paradigma¹ de la complejidad, citando en especial las reflexiones de Edgar Morin², pensador contemporáneo, quien coloca de relieve los antecedentes o génesis del pensamiento complejo desde una reflexión profunda intrincada en la realidad social-familiar y educativa, la cual amerita el encuentro solidario para solventar las crisis y tensiones planetarias, es decir, a unas posibilidades vitales de construcción en procura del bienestar humano/social y, por ende, educativo. De este modo no se pretende, en esta revisión documental, desarrollar un tratado epistemológico del pensamiento complejo, más bien, se trata de generar unas aproximaciones conceptuales al paradigma que permitan al lector un acercamiento comprensivo al mismo y sus respectivos vínculos o relacionamientos en el contexto de la educación superior.

En relevancia al paradigma de la complejidad, Morin (1990) se remite a redimensionar la necesidad de un pensar complejo:

Tal necesidad no puede más que imponerse progresivamente a lo largo de un camino en el cual aparecerán, ante todo, los límites, las insuficiencias y las carencias del pensamiento simplificante, es decir, las condiciones en las cuales no podemos eludir el desafío de lo complejo. Será necesario, entonces, preguntarse si hay complejidades diferentes y si se puede ligar a esas complejidades en un complejo de complejidades. Será necesario, finalmente, ver si hay un modo de pensar o un método capaz de estar a la altura del desafío de la complejidad. No se trata de retomar la ambición del pensamiento simple de controlar y dominar lo real. Se trata de ejercitarse en un pensamiento capaz de tratar, de dialogar, de negociar con lo real (p.2).

[...] la palabra complejidad no venía a mi mente, hizo falta que lo hiciera, a fines de los años 1960, vehiculada por la teoría de la Información, la Cibernética, la Teoría de Sistemas, el concepto de auto - organización³, para que emergiera bajo mi pluma o, mejor dicho, en mi máquina de escribir. Se liberó entonces de su sentido banal (complicación, confusión), para reunir en sí orden, desorden y organización y, en el seno de la organización, lo uno y lo diverso; esas nociones han trabajado las unas con las otras, de manera a la vez complementaria y antagonista; se han puesto en interacción y en constelación. (p.3)

En congruencia con lo anterior, los planteamientos de Morin (1990) son claros en la apertura a un paradigma que propone alternativas y posibilidades vitales para deconstruir–construir realidad; lectura que ha sido estigmatizada bajo una perspectiva simplificadora y reduccionista en el acontecer de las ciencias, que lejos de aportar a la transformación y el cambio, inhibe su accesibilidad a la misma. El autor, igualmente, es contundente en aclarar que no se trata de eliminar la simplicidad, porque ciertamente la complejidad nace en donde el pensamiento simplificador falla, se trata entonces de poner orden, claridad, distinción, precisión en el conocimiento, rechazando de manera categórica las consecuencias mutilantes y cegadoras. Así, dice Morin (1990), “el pensamiento complejo no rechaza, de ninguna manera, la claridad, el orden, el determinismo. Pero los sabe insuficientes, sabe que no podemos programar el descubrimiento, el conocimiento, ni la acción”. (p. 3-15)

1 Un paradigma contiene, para todo discurso que se efectúe bajo su imperio, los conceptos fundamentales o las categorías maestras de la inteligibilidad (conjunción, disyunción, implicación u otras), entre estos conceptos o categorías. Esta definición de paradigma es de carácter, a la vez, semántico, lógico e ideológico. Semánticamente, el paradigma determina la inteligibilidad y da sentido. Lógicamente, determina las operaciones lógicas maestras. Ideológicamente, es el principio de asociación, eliminación, selección que determina las condiciones de organización de las ideas. En virtud de este triple sentido generativo y organizacional, el paradigma orienta, gobierna, controla la organización de los razonamientos individuales y de los sistemas de ideas que lo obedecen (Morin, Edgar, El método VI: ética, p. 232). El método VI: ética, p. 232.

2 “(París, 1921) Sociólogo y antropólogo francés. Estudiante de la crisis interna del individuo, ha abordado la comprensión del «individuo sociológico» a través de lo que él llama una «investigación multidimensional», es decir, utilizando los recursos de la sociología empírica y de la observación comprensiva. Fuertemente crítico con los mass-media, ha analizado asimismo los fenómenos de propagación de la opinión. Edgar Morin estudió en la Sorbona y en la Universidad de Toulouse. Licenciado en geografía e historia y en derecho en 1942, cursó posteriormente estudios universitarios de sociología, economía y filosofía, que se vio obligado a interrumpir por el estallido de la II Guerra Mundial. Fue militante de la resistencia francesa contra el movimiento nazi y, más tarde, miembro del Partido Comunista Francés hasta 1951, año en que fue expulsado por su anti estalinismo. Pese a que desde su abandono del PCF no militó en ningún partido, nunca dejó de interesarse y participar en la política”. Recuperado de: Red Colombiana de Pensamiento Complejo: REDCOM.<http://www.pensamientocomplejo.com.ar/redcom.asp>.

3 Auto -organización: define en particular la capacidad recursiva de un sistema a finalizarse en el tiempo, produciendo sus propios principios de estructuración y funcionamiento. La autonomía de los organismos vivos es inseparable de su dependencia en relación al entorno. En griego, la autonomía es el hecho de seguir la propia ley. La autonomía de lo viviente emerge de su actividad de autoproducción y auto-organización. El ser viviente, en el que la auto-organización efectúa un trabajo ininterrumpido, debe alimentarse de energía, materia e información exteriores para regenerarse permanentemente. Su autonomía es, pues, dependiente y su autoorganización es una auto-eco-organización. (Morin, Edgar, El método VI: ética, p. 229).

La complejidad vista desde estas percepciones evidencia una crítica profunda al pensamiento parcelado o fragmentado de la realidad, producto en gran parte de una visión monodisciplinar, la cual impide alcanzar un conocimiento de orden transdisciplinar⁴. Morin (1990) resalta algunas fundamentaciones en sintonía con esta necesidad, ampliando desde su óptica fundamentaciones teóricas hacia una mayor comprensión del pensamiento complejo en las dinámicas humano sociales y en especial de las ciencias:

Nunca pude, a lo largo de toda mi vida, resignarme al saber parcelado, nunca pude aislar un objeto de estudio de su contexto, de sus antecedentes, de su devenir. He aspirado siempre a un pensamiento multi-dimensional. (p.23). [...] La necesidad de un paradigma emergente “pensamiento complejo”, a primera vista recrea un tejido (complexus: lo que está tejido en conjunto) de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de uno y lo múltiple. La complejidad es tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, del mundo fenomenológico. (p. 32) [...] De este modo, la complejidad coincide con un aspecto de incertidumbre, ya sea en los límites de nuestro entendimiento, ya sea inscrita en los fenómenos, igualmente se describe la necesidad de la complejidad. Hace falta ver la complejidad allí donde ella parece estar, por lo general, ausente, como, por ejemplo, en la vida cotidiana. (p.60).

Así, desde el paradigma complejo y atendiendo sus concepciones epistemológicas-filosóficas, las lecturas postmodernas generan una revolución en las ciencias clásicas, entre ellas: el desafío de confrontar lo incierto, lo estéril, lo confuso de estos sucesos o eventos, lo cual implica desafiarlos y confrontarlos. Se trata, entonces, de un accionar que en vez de mutilar la realidad, o fragmentarla, genera puentes para la comprensión integral de los sistemas, produciendo una dinámica de cambios frente a lo objetivado e inamovible de la realidad fenomenológica del universo, aspecto que ha sido punto de controversia en los planteamientos epistemológicos- filosóficos de la ciencia clásica y aún en la postmodernidad, como lo enfatiza Morin (1990):

Lo que el pensamiento complejo puede hacer es darle a cada uno una señal, una ayuda memoria, que le recuerde: «no olvides que la realidad es cambiante, no olvides que lo nuevo puede surgir y, de todos modos, va a surgir.». La complejidad se sitúa en un punto de partida para una acción más rica, menos mutilante. (p.118).

Como complemento a estas fundamentaciones, “la complejidad invita a reconsiderar el ser pensante como nuevo objeto del conocimiento y, recursivamente, el terreno científico como productor de sentido” (Morin, 1990, p.7). Esto conduce a pensar que el paradigma de la complejidad constituye una dimensión teórico-reflexiva para confrontar de manera contundente los diversos aspectos fenomenológicos inscritos en el devenir y cotidianidad del ser humano: laboral, educativo, social, familiar, entre otros, que constituyen dinámicas vitales, que además de persuadir a la supervivencia, demandan la reflexión-acción con el objeto de generar bienestar para aquellos que participan directa o indirectamente de dicha realidad.

Así lo concreta la propuesta de Morin (s.f.): “el pensamiento complejo nos permite una nueva mirada al mundo, amplía nuestra perspectiva de una mirada clásica, centrada en los objetos, a una no clásica centrada en la organización⁵ y auto- organización” (p.1). Estas concepciones teóricas en el pensar complejo, se vinculan a la transversalidad de los asuntos humanos en afinidad natural con sus intereses, como lo señala Marcelo Pakman en Morin (1990):

4 La transdisciplinariedad se entiende, en una primera definición, como un proceso de construcción del conocimiento, a través de constantes, numerosos y fecundos trabajos teórico-empíricos, abiertos a las tendencias heterogenizantes consustanciales a toda realidad. Implica un contacto y cooperación entre las diversas disciplinas, a través de la adopción de un mismo método, una misma conceptualización o, para hablar de forma más general, de un mismo paradigma. La transdisciplinariedad está relacionada con el cruce de fronteras disciplinares y de otro tipo de saberes en la construcción del conocimiento; sin embargo, no se detiene en las “interacciones y reciprocidades entre conocimientos e investigaciones especializadas, sino que sitúa esas relaciones entre disciplinas al interior de un sistema sin fronteras entre las disciplinas”. Las aportaciones disciplinares nutren y son el complemento necesario del conocimiento transdisciplinar. La investigación transdisciplinar no es, por tanto, antagonista, sino también complementaria de la investigación disciplinar, multidisciplinar e interdisciplinar.

5 La organización es la constitución y mantenimiento de un conjunto o “todo” no reductible a las partes, porque dispone de cualidades emergentes y de constreñimientos propios, y porque comporta una retroacción de las cualidades emergentes del “todo” sobre las 24 partes. A través de las interacciones que se dan en la organización, se dan procesos que producen orden y desorden; por ello, dice Morin, la organización es una actividad regeneradora y generadora permanente. La idea de sistema es la otra cara de la organización (Morin, Edgar, Ciencia con conciencia, p. 100-4, 204-16).

...se interesa en desarrollar un modo complejo de pensar la experiencia humana, recuperando el asombro ante el milagro doble del conocimiento y del misterio, que asoma detrás de toda filosofía, de toda ciencia, de toda religión, y que aúna a la empresa humana en su aventura abierta al descubrimiento de nosotros mismos, nuestros límites y nuestras posibilidades. (pp. 17 -18).

Morin (1990), frente a lo anterior, considera la complejidad como “un estilo que une lo literario al discurso tradicionalmente considerado más científico (objetivista) es expresión de esa unión fecunda de lo personal y lo social, de lo aleatorio, con lo racional y reflexivo, con el intento de ordenar y estructurar, para cuestionar nuevamente en un proceso sin fin” (p.13). Maldonado (1999) dice: “A mi modo de ver, el rasgo distintivo fundamental de toda la complejidad, a saber: comprender la vida tal y como es y, correlativa y paralelamente, tal y como podría ser” (p.22).

Estas nuevas lógicas de pensamiento inducen a resignificar la vida, lo social, la cotidianidad del ser humano, sus prácticas, su creatividad; se trata de un compromiso biológico en armonía con el cosmos, con el universo; quizás muy cercano a una dimensión matríztica, término utilizado por Maturana (2003) en el análisis de la visión matríztica de la sociedad, en la cual describe lo femenino como una fuerza vital que constituye al ser humano. Lo femenino es la fuerza de la pertenencia a la naturaleza, cuya presencia determina dicha cultura.

Tal sintonía natural con la naturaleza confiere una relación diádica “ser humano-naturaleza”. Se trata de una armonía cósmica, en donde los sistemas vivos se confluyen mutuamente, se organizan – auto –organizan, para atender los posibles desórdenes del sistema hacia un equilibrio deseado, denominado por algunos teóricos de la cibernética como aspectos entrópicos (desorden). Al respecto Maldonado (1999) dice: “vivimos en un mundo cambiante, con un muy elevado ritmo y que adopta velocidades crecientes” (p.23), en este sentido y en referencia a los sistemas familiares, Kaluf, C. y Maurás, M, (1998) afirman que nunca antes se habían vivido en la familia transformaciones tan significativas y aceleradas como las presenciadas en las últimas décadas.

En esta lógica de pensamiento, dice Morin (s.f.) que “es necesario considerar a la vez la unidad y la diversidad del proceso planetario, sus complementariedades y al mismo tiempo sus antagonismos”, asistimos por lo tanto a un encuentro de realidades en apariencia opuestas, pero a la vez complementarias; a manera de ejemplo, se toma como referencia una sociedad que se debate en procura del bienestar social, pero contradictoriamente genera miedo, desprotección e inseguridad. Maldonado (1999) afirma que la ciencia de la complejidad no solo es necesaria para explicar este tipo de fenómenos, será necesaria para confrontarlos y generar actuaciones vitales en pro del agenciamiento humano social; el agenciamiento, en este caso, convoca a construcciones de vida, de vínculos y conexiones con el universo, el cual está conectado con todo, así la agencia, desde una concepción filosófica, es una capacidad humana para actuar ante el mundo.

Esta antesala de problemáticas contemporáneas, caracterizada por lo multifacético y diverso, convoca el trabajo solidario y en red de los estamentos sociales, de las políticas públicas, de las normativas legislativas de los diversos países. La educación superior, como contexto vital para la vida y el aprendizaje, deberá asumir los retos que le demandan este marco de realidades, lo cual implica concertar y unificar esfuerzos académicos, colectivos o gremiales, profesionales, institucionales y estatales, entre otros, para generar respuestas acordes a las demandas globales y locales. Así, la complejidad, como paradigma alternativo, ostenta no solo posibilidades orientadas a la transformación humano social, confiere además gran interés en promover dinámicas de cambio, frente a lo incierto, lo nublado de la realidad educativa. Se trata, en palabras de Morín (2003), de:

La misión de la educación para la era planetaria, es fortalecer las condiciones de posibilidad de la emergencia de una sociedad de mundo compuesta por ciudadanos protagonistas en la construcción de una civilización planetaria. La enseñanza tiene que dejar de ser solamente una función, una especialización, una profesión y volver a convertirse en una tarea política por excelencia, en una misión de transmisión de estrategias para la vida. (p.87)

Estas posibilidades vitales, que encarnan desafíos igualmente vitales, reiteran la urgencia de replantear y redimensionar nuevas formas de ver, comprender las dinámicas de la educación superior en la contemporaneidad, donde sus protagonistas, estudiantes, alumnos y comunidad en general, logren consolidar escenarios para la vida, la proyección, el conocimiento, la investigación, la solidaridad planetaria, el encuentro con la alteridad (otros). A manera de síntesis, se reclama una educación superior que confiera alta implicancia en la construcción del ethos político de sus protagonistas, para lo cual deberá trascender la linealidad de sus concepciones hacia apuestas sedimentadas en la diversidad y el cambio.

Complejidad y educación superior

El manejo y el control del propio conocimiento y de la propia manera de conocer pueden contribuir a mejorar las maneras de cómo afrontar el mundo, tales como: anticipar, reflexionar, comunicar, discriminar, resolver problemas, discutir, argumentar, confrontar los propios puntos de vista con los de otros, desarrollar el poder de discernimiento, etc. (Woods, 1997, p.87).

En referencia a Woods (1997), se hace evidente la construcción de conocimiento para la intervención de los fenómenos sociales-culturales y educativos, o de cualquier otra índole; así, los claustros universitarios, para tal efecto, constituyen el asidero que activa y empodera voluntades y compromisos humano sociales para afrontar asertivamente los procesos vitales. Gonzáles (2009) afirma:

Es así, que podemos plantear una nueva visión de trabajo didáctico dentro y fuera del aula universitaria, en relación al impacto de los eventos contemporáneos y de otros, que están ligados a nuestra realidad próxima, el docente, el estudiante, objeto y la relación entre ellos incorporan en sí mismos las propiedades de la complejidad (tejer, trenzar, mallar ensamblar, enlazar, articular, vincular, unir el principio con el final, incorporar el azar y la incertidumbre y la auto - organización dando paso así a una serie de flujos que concentran estas características en las formas de aprender, conocer, recordar y estructurar la información.). (párr. 11).

De esta forma, se promulga una docencia universitaria vital como lo denominan Álzate, Herrera y Agudelo (2012):

Es necesario propender por la formación integral de los estudiantes universitarios, desde una integralidad armónica que articule pedagogías, herramientas y didácticas apropiadas para el estímulo de conocimientos, habilidades, actitudes, compromisos e inclinaciones para aprender, estimulando su ser, para que el estudiante comprenda, aprenda y actúe en determinadas circunstancias, asumiendo el proceso académico en el área a partir de sus propios medios y exigencias. (p. 29).

Así lo señala igualmente la Escuela Normal Superior de Caldas (2011):

La educación, desde la voz educere brinda la posibilidad que los seres humanos nos mostremos desde el interior, a la manera extractiva de las potencias, valores y posibilidades de las personas, es el reto del desenvolvimiento individual y social, que desde lo educativo, la cultura lo asume en el marco de las libertades... [...] La docencia se constituye en una mediación que aviva la formación, la promueve y señala horizontes de humanidad, desde las fuentes del conocimiento. (p. 3).

Estas nuevas concepciones de cambios consolidan lecturas críticas para inquietar sobre los posibles escenarios de actuación humana (estrategia - acción) que brinda el paradigma complejo para acompañar y confrontar las emergencias educativas contemporáneas. Morin (19905) dice: "la estrategia permite a partir de una decisión inicial, imaginar un cierto número de escenarios para la acción, escenarios que podrán ser modificados según las informaciones que nos lleguen en el curso de la acción y según los elementos aleatorios que sobrevendrán y perturbarán la acción" (pp.113-115).

Los claustros universitarios contemporáneos, por su parte, bajo el influjo de tensiones y crisis inscritas en el devenir del tiempo, asumirán el desafío de confrontar acciones-estrategias que confluyan en el bienestar de sus protagonistas, los cuales están inscriptos en las dinámicas sociales. Morin (1994b) afirma: "la acción

no solamente es un revelador de realidades que aflojan raramente a la palabra y a la conciencia, es la realidad energética de la vida social” (p. 197).

De igual manera, dice Morin (1994a): “Una educación apropiada no valora la abstracción sobre otras formas de conocimiento” (párr.13). Así, la educación superior, independiente del contexto donde se propicie, tendrá como interés particular la promoción y difusión del conocimiento en aras de aportar a las dinámicas evolutivas de los sistemas sociales, desde un posicionamiento crítico y un accionar humano y profesional hacia prácticas de sentido y significado en contextualización con la realidad.

Estos posicionamientos teóricos - prácticos hacen evidente la responsabilidad asignada social y culturalmente a la educación superior, indudablemente de naturaleza compleja, no por la dificultad de afrontamiento a esta diversidad de fenómenos, más bien por lo estructural de su impacto en la cotidianidad humana, entre ellos, la desigualdad social, la globalización, el capitalismo, el consumismo, la marginación social, desempleo generalizado, entre otras situaciones problemáticas que producen alto deterioro y traumatismo social.

De esta manera, quienes participan de los procesos de formación superior deberán habilitar competencias suficientes, pertinentes y asertivas en conocimiento para intervenir esta diversidad de fenómenos, por ello, requerirán, además, crecer en humanidad para generar una mayor aproximación y vínculo con las experiencias subjetivas de sus protagonistas sedimentadas en un encuentro de intersubjetividades humanas.

Con el objeto de contextualizar lo anterior, se plantean las siguientes preguntas, siendo estas solo un punto de partida para conciliar voluntades orientadas al mejoramiento de las dinámicas sociales y educativas: ¿cuáles podrían ser las acciones para atenuar el impacto de estas fuerzas fenomenológicas que colocan en declive las dinámicas sociales? Y ¿cuáles acciones, en especial, podrían privilegiar las instituciones de educación superior para atenuar el impacto de estas problemáticas?

Como parte de las estrategias para dirimir estas tensiones, se fundamenta la investigación, que nace en las áreas sustantivas de la educación superior, desde la cual se elaboran y diseñan y ejecutan procesos de investigación social en articulación activa con el componente formativo. Así la investigación de naturaleza cuantitativa o cualitativa nace como plataformas de reflexión- acción, dirigidas a la construcción de conocimiento y, con ella, a la intervención de las problemáticas sociales-educativas o de cualquier otra índole.

En este orden de ideas, los claustros universitarios constituyen un contexto generador de investigación social y cultural, desde la cual se articulan metodologías que guardan relación con sus contextos de aplicación, en sintonía con las necesidades y demandas de los sujetos participantes. Lastimosamente, en Colombia e incluso en el contexto latinoamericano, el nivel de producción investigativa es muy bajo en los escenarios de educación superior; no por la falta de deseo o gusto de la población universitaria en hacer investigación; más bien por el escaso apoyo económico que se brinda a las mismas por parte de los entes administrativos de la educación superior y la administración pública, representada por el Estado. Así lo refiere Akyeampong (1998):

Los gobiernos de los países en desarrollo deben crear el entorno social necesario para cultivar el saber; asimismo, deben destinar un porcentaje razonable del PNB a la promoción de una enseñanza superior de calidad y a la creación de capacidades en materia de investigación. La financiación insuficiente de la investigación básica tiene un efecto perjudicial inmediato no sólo en las propias universidades sino también en las economías nacionales. (párr. 35)

Al respecto Orduz (2012) afirma:

La investigación es una necesidad: debe estar vinculada a los contenidos y los métodos de la docencia, a la conformación de programas de posgrado, incluyendo los doctorados. Las competencias para la formulación de problemas, la incorporación de metodologías digitales, son imperativos. Olvidan que las universidades, generadoras de conocimiento, juegan un papel primordial en procesos de apropiación social... (párr. 4).

De este modo, las demandas socio – culturales contemporáneas plantean la urgencia de procesos investigativos en educación superior, no solo orientados a la adquisición de conocimiento, como lo determinan las Ciencias Sociales; se necesita trascender esta mirada para acoplar acciones y prácticas de empoderamiento, agenciamiento social y educativo; en donde la población convertida en objeto pasivo desde la mirada clásica de las ciencias, se convierta en sujetos y protagonistas activos de sus propias experiencias y narrativas de vida; este es otro gran desafío de las instituciones universitarias, al pensar la educación como contexto o escenario de vida y para la vida.

La investigación en educación superior desde territorios de la complejidad es vista como epicentro de actuaciones humanas, lo cual requiere para su funcionalidad un nivel de relacionamiento o trabajo en red con las instancias sociales, institucionales y políticas que la mediatizan, así, podrá diseñar, crear y gestar apuestas investigativas con alta pertinencia social, haciendo que estudiantes, docentes y comunidad en general visibilicen recursos y capacidades, siendo parte fundamental en las soluciones y alternativas frente a las problemáticas de la realidad; en el caso de los estudiantes, no solo podrán influir desde la instrucción o competencias del proceso formativo, podrán a la vez develar, deconstruir realidad y con ella avizorar horizontes de bienestar, como lo reseña (Akyeampong, 1998, párr. 39): “Los establecimientos de enseñanza superior deben garantizar que la educación impartida a los investigadores abarca la formación en ciencias naturales y sociales, pues la naturaleza y la sociedad son demasiado sutiles como para ser analizadas desde un único punto de vista”.

Las ciencias, a pesar de tener conocimiento de una realidad compleja y diversa, revelan un orden absoluto del mundo, de simplificación, en donde se plantea un orden prestablecido como normativa social y cultural y cuyos efectos aún están anclados a las dinámicas de la realidad actual. La complejidad, por su parte, pregona principios de degradación, desorden, organización y desorganización planetaria, conceptos opuestos y a la vez complementarios dirigidos a la búsqueda de adaptabilidad de los sistemas, como lo relaciona Maza (2001): “La complejidad está así ligada a una cierta mezcla de orden y de desorden” (p.7). Para Morin (1999), “nuestro mundo organizado es un archipiélago de sistemas en el océano de desorden [...] ; es decir, existe una realidad cada vez más multifacética, diversa, heterogénea que requiere un aprestamiento desde las diferentes instancias sociales – estatales – educativas para facilitar los procesos de transición y cambio” (p.12).

De acuerdo con estas exigencias o demandas, la ciencia (en consonancia con el método científico), y con ella las instituciones de educación superior, deberá redefinir o trascender su interés, centrado en la adquisición del conocimiento. Por lo tanto, se permitirá entender que más allá del compendio teórico - epistemológico, existen seres humanos provistos de emociones, sentimientos, percepciones, es decir, un llamado a humanizar las ciencias. La universidad, al respecto, deberá acatar este llamado si desea afianzar tal interés vital.

Este tipo de incomprendimientos científicos plantean, según Morin (1999), a las Ciencias Sociales y en especial a las instituciones de educación superior, la necesidad de generar impacto social-cultural, desde la dinamización de prácticas y ejercicios académicos extramurales, desde relacionamientos, proximidades (institución-contexto de realidad) y, sobre todo, desde un conocimiento profundo y asequible de la realidad que les antecede para generar impacto social acorde con las demandas del aquí y el ahora de las emergencias planetarias que, como se ha manifestado anteriormente, son diversas. Solo así, se asegurará el impacto social requerido.

En concordancia con estas dinámicas de cambios, con afectación estructural y relacional para los sistemas sociales y educativos, será vital articular, una lectura transdisciplinaria, en palabras de Delgado (2012, pp. 173 – 174), la cual requiere de un diálogo generador de identidad, autoconocimiento y comunidad, es decir, un dialogo generador de saberes a partir de:

- Existencia de prácticas de convivencia y resistencia.
- Existencia de un universo conceptual disperso, con conceptos que estimamos contrapuestos o competitivos, y que consideramos que producen fracturas y abismos terminológicos, cuando en

realidad son complementarios.

- Predominio en la academia y en la vida cotidiana de una concepción obsoleta de la tecnología, y una subvaloración del lugar de la tecnología en el desenvolvimiento de la actividad humana y los procesos sociales.
- Persistencia ideológica de la racionalidad clásica.
- Persistencia de un modelo dominante de verificación centrado en la objetivación propia de la experimentación y el «método científico».
- La competencia entre las posturas extremas con respecto a la ciencia y el conocimiento científico-tecnológico.
- El reconocimiento incompleto de los otros saberes.
- Incomprensión con respecto a lo que la transdisciplina trae consigo, y que podríamos expresar como pleno reconocimiento epistemológico y práctico del otro y de la diversidad.
- Olvido sistemático de lo alcanzado por el pensamiento epistemológico y social, y por las prácticas humanas precedentes.
- La pretensión de pureza que obstaculiza el diálogo, se vincula a la identidad, pero se expresa como prejuicio.
- La falta de reflexión sobre los márgenes de error propios de nuestras elaboraciones, sobre nuestros estereotipos. O dicho de otro modo: la insuficiente reflexión sobre nuestros paradigmas.

Este cúmulo de iniciativas o posibilidades vitales inscritas en dinámicas de cambios, en especial materializadas en nuevas formas de ver, entender y comprender la realidad de la educación superior actual y, con ellas, la gesta de escenarios críticos y políticos que posibiliten un compromiso real con los asuntos sociales y con la vida misma, tendrán la cuidadosa tarea de defender lo diverso, lo heterogéneo de la vida, aspectos que, como se ha reiterado, han estado bajo una mirada estigmatizante de las lógicas clásicas de la educación, marcadas por perspectivas lineales, donde las políticas públicas gobiernan desde normativas generales, la homogeneidad local, incluso pretenden explicar dicha realidad. Estas lógicas deterministas y lineales del pensamiento clásico devienen, en su mayor parte, de las ciencias sociales. Chaparro (2008) p. 200 dice: “la idea, configurada por la ciencia clásica, de que los fenómenos físicos y sociales tienen una naturaleza lineal, excluye el hecho de que la realidad es mucho más compleja de lo que la mente humana puede comprender; pero está basada en la necesaria confianza en que existen regularidades que dan lugar a la estabilidad y a la predecibilidad en sistemas simples y complejos” (p.200).

Así el análisis de realidad en educación superior no escapa a estos niveles de complejidad, por lo cual se requiere interrumpir los determinismos históricos que han impregnado las teorías educativas y formativas. Acorde con esta lógica la investigación social y la educativa requieren un modo particular de concebir sus realidades, enfatizando fundamentalmente en un interés particular hacia acciones humanas y transformadoras.

Todo ello se traduce en un cambio fundamental en el modo de asumir la investigación en educación superior como un aspecto transversal al proceso formativo, desde la cual se logran interrumpir muchas de las situaciones anteriormente señaladas. Morin (2004) afirma: “sólo hay ciencia de lo general, y que comporta la expulsión de lo local y de lo singular” (p.3). Esta mirada macro de la realidad social, inscrita en las lógicas de las ciencias, desconoce y excluye la realidad local, lo que equivale a decir que es una mirada fragmentada de la misma. Los asuntos locales recrean generalmente las praxis sociales, lo empírico, lo cotidiano, este tipo de percepciones bajo el lente de la linealidad desconoce la integralidad de los sistemas, en especial los referidos al ser humano, el sistema social, el sistema educativo, entre otros.

Al respecto, conviene decir que se deben implementar acciones que converjan en garantizar acercamientos contextuales, locales, para poder focalizar una lectura más próxima y vinculante a las problemáticas universitarias. Con este fin se visualiza la necesidad de articular para el análisis integrador, las iniciativas teórica-prácticas orientadas a dinámicas de cambio, con el objeto de impactar de manera decidida y responsable las mallas curriculares vigentes de los diversos programas académicos, impactando de igual manera las áreas sustantivas de la educación superior como son la docencia, la investigación y la extensión.

Estas dinámicas de cambio en educación superior incluyen, como se decía anteriormente, la generación de acciones transdisciplinarias y de otros órdenes, dirigidas hacia la visibilización de acciones humano/sociales, donde cada individuo aporte desde sus posibilidades vitales, "su ser y hacer vital", recreando voluntades y solidaridades consigo mismo y con los demás, es decir, la verdadera revolución social está en cada uno de nosotros, se trata de politizar el "ser social", para que genere identidad y empoderamiento de su realidad vital. Se requiere, además, politizar "la universidad" direccionando su compromiso y sentido social con la vida. Igualmente, se requiere politizar la familia, como centro y núcleo de la sociedad. Se requiere, entonces, visibilizar el ethos político presente en cada ser humano, hacerlo activo y con actuación decidida al bienestar humano social. Como lo reitera Morin (1994b):

Esta sociedad no debería considerarse solamente como una población. Se trata de un organismo que dispone de una politeia, es decir, de instituciones y de una vida pública. Esta sociedad está compuesta por clases sociales. En ellas actúan energías sociales y se enraízan vidas que se desarrollan y actúan. (p.192)

En otras palabras, se necesitan universidades que experimenten procesos de realimentación constante con el medio social y cultural, es decir, es necesario generar una red de relaciones bidireccionales entre sistemas tan íntimos y cercanos como son el individuo, la sociedad y el Estado; para tal efecto, estas instancias deberán articular lo intramural de sus procesos con lo extramural de la realidad que les acontece, en sintonía activa con las necesidades y demandas humano sociales y, principalmente, con el compromiso con la vida.

De esta manera, las nuevas dinámicas del sistema educativo confieren igual interés a replantear las viejas prácticas educativas, abogando por el derecho a una educación digna y de calidad. En palabras de Beyer (1998), citado por Álzate, Herrera y Agudelo (2012), "Una educación de calidad les permite a las personas múltiples posibilidades de expandir sus capacidades, adquirir el acervo cultural y calórico de su sociedad y desarrollar las habilidades y destrezas necesarias para desempeñarse adecuadamente en el mundo actual" (p.19).

De acuerdo con lo anterior, estas reflexiones de alta profundidad crítica y desde la perspectiva del cambio dejan en claro algunos de los desafíos de las universidades actuales, entre ellos: trascender su perspectiva intervencionista, asistencialista y capitalista, si desean verdaderamente educar y formar para la vida; tendrán a sí mismo la responsabilidad de acoger voluntades colectivas, estatales y, sobre todo, generar aperturas para que los estudiantes habiliten competencias humanas y profesionales para acompañar e intervenir desde las diferentes profesiones la pluralidad compleja de sus dimensiones vitales: psico - biológica, social, política, económica, espiritual, entre otras.

Así cada escenario vital, sea educativo, social, familiar, plantea desafíos igualmente complejos que, como se ha dicho anteriormente, necesitan además, el aprestamiento de compromisos y solidaridades de orden transdisciplinar y multidisciplinar, con ello la posibilidad de resignificar los nexos existentes entre sociedad - familia, educación y Estado, constituidos en sistemas amplios, centros de gestión y auto-organización de la vida humana, que pese a su importancia se observan en la actualidad equidistantes y líquidos, es decir, sistemas que diluyen sus funciones y responsabilidades con el planeta.

En cuanto a la perspectiva transdisciplinar, Nicolescu (1994) dice: "La transdisciplinariedad plantea, a mi criterio, la cuestión de un tercer término, de conciliación (y, por lo tanto, de unificación) entre el hombre interior y el hombre exterior, entre el universo interior y el universo exterior, entre la experiencia y la teoría, entre el sujeto y el objeto" (p.3-8), es decir, se trata de un encuentro de la dimensión intersubjetiva e intrasubjetiva del ser humano, una complementariedad biológico - social, hombre y naturaleza.

Al respecto Morin (2004) recrea este aspecto: “Todo lo que es viviente, y a fortiori todo lo que es humano, debe comprenderse a partir de un juego complejo o dialógico de endo-exo-causalidad” (párr. 21); aspectos críticos que nuevamente convocan a un análisis interno y externo de la vida individual y social, familiar y educativa, en armonía con la naturaleza, en una bidireccionalidad que autogestiona, controla y facilita procesos de realimentación constante para equilibrar el caos propio de los sistemas vivos. Estas perspectivas de naturaleza paradigmática invitan, en especial, a las disciplinas sociales, representadas por la psicología, la sociología, la antropología, entre otras, a un encuentro solidario desde los saberes disciplinares, siendo un interés particular de las premisas transdisciplinares.

De esta manera, el paradigma de la complejidad, en relación con estos aspectos históricos y de naturaleza estructural, no pretende la extinción de los determinismos, más bien plantea la necesidad de un abordaje humano social, incluyente, ético y político, que pueda contar con el apoyo decidido de los estamentos sociales, en especial de los claustros universitarios formalizados, que cuentan con los recursos necesarios, principalmente humanos, para generar destrezas y competencias con el fin de acceder al entendimiento, comprensión y, sobre todo, a la instauración de acciones proactivas para resignificar la vida humana aunada dentro de un contexto ampliado, complejo y diverso de múltiples realidades.

Conclusiones

De acuerdo con estos planteamientos, la educación superior actual debe gestarse como escenario de posibilidades humanas, en especial devolviéndole el protagonismo a los sujetos que participan de sus dinámicas pedagógico-formativas, lo cual tendría gran incidencia en atenuar e interrumpir los determinismos clásicos imperantes que, en vez de procurar dimensionar y empoderar sujetos, solo consiguen instruir en habilidades y competencias profesionales, desvirtuando aspectos tan complejos como la propia dignidad humana.

De esta forma lo reitera Giraldo (2004):

La entrada del sujeto en las ciencias sociales contemporáneas requiere entenderlo como parte del mundo, verlo en su historia y sus transformaciones culturales, comprenderlo, describirlo como “unitas múltiples” que es a la vez físico, biológico, social, lingüístico, psíquico, cultural, etc. (p. 48).

Acorde con Giraldo (2004), se dimensiona la posibilidad de instaurar una educación integral, que trascienda la retórica de las fundamentaciones teóricas y, en especial, revalue la función instrumentalizadora del saber, a la trascendencia en el “ser”, la cual desemboca en la idea de la complejidad como método, que permite un caminar de pensamiento y de acción que pueda recordar lo que estaba mutilado, articular lo que estaba disyunto, pensar lo que estaba oculto. Es decir, desde el tránsito epistemológico, se representa una nueva forma de pensar y concebir la educación superior, lo cual implica recrear una teoría, una praxis que se conjugan para reinterpretar nuevos esquemas y cultura de la educación en concordancia con las demandas contemporáneas. Se induce, entonces, a que las instancias de educación superior articulen procesos de construcción y generación de conocimiento, siendo puntos de convergencia en sus prácticas académicas-formativas, sin olvidar que su gran tarea es recrear escenarios de participación e inclusión social.

La investigación universitaria, por su parte, como asidero de conocimiento y contexto de vida, si bien promulga los intereses de la ciencia, deberá trascender su mirada instrumentalizadora en sus propósitos, por lo cual se insta a la visibilización de lo humano de sus protagonistas y sus contextos de actuaciones, a establecer nexos de alta reciprocidad donde ciencia y sujetos complementan y relacionan asuntos vitales, buscando afinidad y consenso en sus propósitos e intereses.

En esta lógica, el paradigma de la complejidad subyace como una manera articuladora para recrear escenarios posibles para la vida, para reflexionar y actuar sobre los vacíos de los determinismos históricos, en la actualidad de la realidad de la educación. Así, desde estas emergencias vitales y teniendo como marco de acción la educación superior, se plantean desafíos importantes, entre ellos velar y disponer de estrategias para facilitar escenarios de agenciamiento de vida, de inclusión, donde individuos, sociedad, Estado y

comunidad en general puedan armonizar y consensuar políticas y propuestas que permitan el resurgir de los protagonistas sociales como actores de cambio. Como lo reitera Noguera (2006), se necesita trabajar las tramas, urdimbres y tejidos de la vida.

Se trata, finalmente, de instaurar una dinámica de cambio en las ideologías y prácticas educativas en educación superior, que converjan por la visibilización del “ser del educando” en una perspectiva integral, que a la par con la adquisición de conocimiento se gane en humanismo, generando nuevas formas para intervenir los fenómenos adscritos a dicha realidad.

Lo anterior insta en la generación de un trabajo transdisciplinar, motivante hacia la reflexión–acción del contexto educativo en educación superior, ofertando nuevas posibilidades para enriquecer la praxis educativa; instaurando una sinergia colaborativa y participativa que estimule el cruce y el accionar práctico relacional en el triaje sociedad, educación y cultura, macrocontextos contenedores de la educación superior.

Acorde con estas lógicas vitales, la perspectiva transdisciplinaria propende por la transversalización de los componentes teóricos prácticos (praxis) hacia la consolidación de sinergias integradoras desde lo disciplinar, que confluyan en la visibilización de acciones direccionadas al bienestar del todo y sus componentes (educación superior), hacia la consolidación de prácticas educativas–formativas e investigativas de corte humanizante, lo cual requiere trascender las fronteras del aula de clase hacia otros contextos que le subyacen y la permean constantemente: social, cultural, laboral, económico, político, familiar, entre otros.

De esta manera, estas reflexiones sobre las dinámicas de la educación superior representan una reflexividad conducente a promover movi­lidades de conocimiento, de horizontes y profundización hacia la gesta de sentidos. Desde ahí se convoca a resignificar el sujeto, actor protagónico de la realidad humano/social, como una nueva concepción a apropiar en las dinámicas universitarias actuales. Así lo plantea Buitrago (2011):

Ver la mirada sobre lo mirado y reencontrarse con la esperanza de lo humano en el mundo [...] Esta nueva política constituye una afirmación de la esperanza en la subjetividad humana, pues se trata de volver la atención sobre situaciones aparentemente ya conocidas para, a la luz de un nuevo pensamiento, comprenderlas y humanizarlas desde resignificaciones existenciales, en las que lo político ha de entenderse como lo posible, dadas las infinitas posibilidades que emergen del ejercicio de la pluralidad y los nuevos mundos que desde allí puedan gestarse. (p. 14-17)

Referencias

- Akyeampong, D. (1998). La Educación Superior y la Investigación: Desafíos y Oportunidades. Recuperado de: <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/principal/her-s.html>.
- Álzate, M., Herrera, O. & Agudelo, G. (2012). Reflexiones críticas sobre las dinámicas del emprendimiento en educación superior. *Revista de investigaciones. Universidad Católica de Manizales*. Colombia: Universidad Católica de Manizales.
- Beyer, H. (1998). Retornos a la educación y distribución del ingreso. Centro de Estudios Públicos. Recuperado de: <http://edi.mecon.gov.ar/biblio/docelec/cep/TE15.pdf>.
- Buitrago, M. (2011). Reconfiguraciones antropolíticas que favorecen la expansión de la condición humana en contemporaneidad. Maestría en educación. Universidad Católica de Manizales. Colombia.
- Chaparro, G. (2008). No linealidad, complejidad y sistemas sociales. Recuperado de: http://virajes.ucaldas.edu.co/downloads/virajes10_8.pdf.
- Delgado D, C. (2012). Conocimiento, conocimientos, diálogo de saberes. Academia. Edu. Recuperado de: http://www.academia.edu/3628902/Conocimiento_conocimientos_dialogo_de_-_Carlos_Jesus_Delgado_Diaz
- Escuela Normal Superior de Caldas. (2011). La pedagogía por venir, desde los retos de los maestros *ícaros* contemporáneos. Programa de formación complementaria. Colombia.

-
- González V, J.M. (2009). El aula mente social como constructo didáctico complejo. La Metacognición bajo el enfoque de la complejidad. Recuperado de: <http://doctoradousbcienciaseducacion.files.wordpress.com/2013/01/el-aula-mente-social-como-constructo-didc3a1ctico.pdf>.
- Giraldo M, G. (2004). Teoría de la complejidad y premisas de legitimidad en las políticas de educación superior. Universidad de Caldas. Colombia: Universidad. Recuperado de: <http://www2.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/22/giraldo.htm>.
- Kaluf, C. & Maurás, M. (1998). *Regreso a casa. La familia y las políticas públicas*. Colombia: UNICEF.
- Maldonado, C. (1999). Visiones sobre la complejidad. Colección filosofía y ciencia. Vol. 1. Postgrado de filosofía de la ciencia. Colombia: Universidad del Bosque.
- Maturana, H. (2003). *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano desde el patriarcado a la democracia*. Chile: Comunicaciones noreste Ltda.
- Morin, E. (1990). Introducción al pensamiento complejo. España: Gedisa.
- Morin E. (1994a). Carta de la transdisciplinariedad. Recuperado de: <http://www.filosofia.org/cod/c1994tra.htm>.
- Morin, E. (1994b). *Sociología. El empeño multidimensional*. Madrid: Tecnos.
- Morin, E (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO. París: Santillana.
- Morin. E. (2003). *Educación en la era planetaria*. España: Gedisa.
- Morin, E. (2004). La Epistemología de la Complejidad. Gaceta de Antropología. Recuperado de: http://www.ugr.es/~pwlac/G20_02Edgar_Morin.html
- Morin. E (s.f.). Pensar en el mediterráneo, mediterraneizar el pensamiento. Texto de apoyo doctorado en Pensamiento Complejo. México: Multiversidad.
- Noguera, P. (2006). Aportes de la complejidad a la educación del siglo XXI. *Revista Facultad de Educación*. Cuadernos interdisciplinarios pedagógicos. Colombia.
- Niculescu, B. (1994). Transdisciplinariedad: desvíos y extravíos. Instituto Internacional del Pensamiento Complejo. Universidad de El Salvador. Argentina. Recuperado de: <http://www.complejidad.org/transdisciplinariedad>.
- Orduz, R. (13 de agosto de 2012). Universidades: ¿para qué investigar? *El espectador*. Colombia: Periódico el Espectador. Recuperado de: <http://www.elespectador.com/opinion/universidades-investigar>.
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.