

La fugaz verdad de la experiencia (Ecología del acontecimiento y la experiencia formativa)*

Alfredo Ghiso**

Resumen: El ensayo encuentra su sentido en la proximidad que tiene con el acontecimiento, la experiencia formativa y “con lo provisorio de la vida misma.” Surge de la reflexión de la práctica como docente universitario, en la vivencia del educador, en su actuar pedagógico reflexivo. Situado en la dinámica generativa: método/camino/ensayo/travesía/búsqueda/estrategia, se aproxima por medio de la observación y conceptualización a lo efímero, lo contingente, la novedad, la multiplicidad; fundamentado en principios metodológicos que dan cuenta de una iniciación en el pensar complejo. Asumiendo los principios del pensamiento complejo a manera de conceptos sensibilizadores, se busca comprender la interacción educativa. Por último, se desarrollan temáticas emergentes, que pueden ser asumidas en próximas reflexiones e investigaciones sobre las múltiples y diferenciadas experiencias y acontecimientos formativos universitarios.

Palabras clave: pensamiento complejo, ecología de la acción, acontecimiento educativo, experiencia formativa, dialógica, recursividad, la auto-eco-re-organización

The elusive truth of experience (Ecology of the event and the training experience)

Abstract: The essay finds its meaning in the proximity it has with the event, the training experience and “the provisional quality of life itself.” It arises from the analysis of his university teacher’s practice, this is, the experience of the educator in his teaching considerations. Located in the generative dynamic: method / path / essay / cruise / search / strategy, it approximates by means of observation and conceptualization to the ephemeral, contingent, novelty, variety; based on methodological principles that account for an initiation in complex thinking. Assuming the principles of complex thinking as sensible producing concepts, it seeks to understand educational interaction. Finally, emerging issues which can be taken into account in future studies and research on the many different learning experiences and university events, are developed.

Key words: complex thinking, Ecology of the action, event education, training experience, dialogic, recursive, self-eco-re-organization

* Ensayo que se presentó como trabajo final en el Diplomado de Transformación educativa. Universidad Edgar Morín.

** Fundación Universitaria Luís Amigó, Medellín, Colombia. Email: aghiso@funlam.edu.co

A verdade fugaz da experiência (Ecologia do evento e da experiência de formação)

Resumo: O ensaio encontra o seu significado na proximidade que tem com o evento, formação e experiência “com o provisório da própria vida.” Surge a partir da reflexão da prática como professor universitário, na experiência do educador, em seu ato ensino reflexivo. Localizado no método dinâmico: gerador / caminho / testing / cruzeiro / search / estratégia, é uma aproximação por meio da observação e conceituação à novidade, efêmera, contingente, variedade, com base em princípios metodológicos que conta para uma introdução ao pensamento complexo. Compreender os princípios do pensamento complexo, uma forma de sensibilizar os conceitos, busca compreender a interação educacional. Finalmente, as questões emergentes, que podem ser tomadas em futuros estudos e pesquisas sobre as muitas e diferentes experiências de aprendizagem e eventos universitários.

Palavras-chave: pensamento complexo ecologia da ação, eventos educativos experiência formativa, dialógica, recursiva, auto-eco-re-organização

Recibido: 04.02.2010

Aceptado: 25.02.2010

* * *

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

María Zambrano

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

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

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

Edgar Morin

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

Paulo Freire

Introducción

La experiencia del ensayo

Situarse en acontecimientos y experiencias formativas concretas como sujeto viviente y sentipensante capaz de aprender, concebir, fantasear y crear “en” y “durante” el caminar y, desde allí asumir la práctica del ensayo como expresión escrita de la actividad pensante, reflexiva, es iniciar un camino, una travesía que se desplegará en medio de la tensión; es una búsqueda que se inventa y se reconstruye continuamente. Como también lo señala Edgar Morin (2005) y sus comentaristas, éste no es un camino improvisado o arbitrario, es la estrategia de un obrar abierto que no disimula su propia errancia y, a su vez, no renuncia a captar la fugaz verdad de su experiencia. (Pupo 2009)

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

Método/camino/ensayo/travesía/búsqueda/estrategia, como “posibilidad de encontrar en los detalles de una vida concreta e individual, fracturada y disuelta en el mundo, la totalidad de su significado abierto y fugaz” (Morin 2005:18); como dispositivos y disposiciones necesarias para penetrar en los detalles del acontecimiento y de las experiencias formativas fracturadas por las múltiples cotidianidades y disueltas en sus sentidos y significados delicados y transitorios, por el mundo institucional con sus normas, inercias y representaciones.

Método/camino/ensayo/travesía/búsqueda/estrategia, como actitud y aptitud necesarias, para capturar lo efímero, lo contingente, la novedad, la multiplicidad, fundamentadas en principios que dan cuenta de una iniciación en el pensar complejo.

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

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

La opción asumida permite el diseño de una estrategia que imagina, en un primer momento, estarán orientadas a la recuperación de algunos elementos configuradores de la experiencia, desde la voces de las y los estudiantes universitarios y del educador; reconociendo los ambientes reales y virtuales, los espacios de lectura, debate y escritura fenomenológica y las interacciones formales e informales, muchas de ellas mediadas por tecnologías de la información y la comunicación¹ o por el cara a cara, donde la inter-retro acción de los componentes permiten observar las ecologías de los acontecimientos y de las experiencias formativas.

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

Por último se presentan trayectorias de estudio y pensar complejo, y se plantean temáticas emergentes, que puedan ser asumidas en próximas reflexiones e investigaciones sobre múltiples y diferenciados acontecimientos y experiencias educativas.

De la norma y el estándar a las ecologías de la acción educativa

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

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

¹ Los acontecimientos y experiencias formativas recuperadas se dan en el nicho de cursos universitarios presenciales apoyados con tecnologías de la información y comunicación <http://aprendeenlinea.udea.edu.co>

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

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

Es más, en algunos planes y programas, se les exige a los docentes que planteen resultados procedimentales y cognoscitivos medibles, y que estos estén en función de solucionar los problemas de los estudiantes; problemas o dificultades que los educadores desconocen porque se los ha inhabilitado para leer interacciones, potencialidades, necesidades y contextos.

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

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

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

En nuestras trayectorias como docentes parece que se van perdiendo las capacidades de observar y conceptualizar en el juego de interacciones, incidencias, dependencias, contradicciones que se dan en los contextos y en los entornos subjetivos, grupales e institucionales. Entornos e interacciones capaces de cambiar el escenario, las dinámicas y revertir la dirección del quehacer educativo.

Las reflexiones se encierran en tres elementos: la intención (¿Para qué se va a hacer?), la acción y su modalidad (¿Qué se va a hacer?, ¿Cómo se va a hacer?) y los efectos (¿qué resultó de la ejecución?), por ello,

“La pedagogía necesita hoy más que nunca, llevar a cabo una reflexión profunda sobre la cultura en la que se inserta su concepto de educación y sus discursos, y de la convicción de que no es posible seguir pensando la educación y la formación como si nada de lo que nos ha pasado en este siglo tuviese la menor importancia para las prácticas sociales incluida la práctica de la educación”. Se requiere entonces, una lectura que vaya más allá de las formulas que impone el “pensamiento único”. (Bárcena 2000:12)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

“Lo que más me ha gustado ha sido que la clase se tome en forma de círculo, de manera que todos nos miremos y nos reconozcamos. Me gusta porque rompe el esquema de sentarse, mirar y escuchar al profesor dando una cátedra que pocas veces te da la oportunidad de cuestionar. Aquí tene-

mos la oportunidad de conocernos a nosotros mismos y a los demás, de reflexionarnos y enfrentarnos a una realidad.” (DMMR 13 noviembre 2009)

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

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

“Mas que un curso, es un espacio de aprendizajes, que permite el intercambio y la retroalimentación de saberes, a partir del encuentro con las y los otros. Ningún conocimiento es verdad absoluta, simplemente se pone en discusión lo que cada uno y cada una ha aprendido a lo largo de su formación, aportando al grupo diferentes percepciones sobre la realidad social. Valoro mucho el hecho de que personas pertenecientes a diferentes programas de la facultad puedan reunirse en un mismo espacio, ojala la Pedagogía social pudiera extenderse a toda la universidad porque es necesario rescatar el sentido de lo humano en la formación profesional.” (JCG 10 agosto 2009)

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

Acontecimiento educativo, la recursividad constructora de la praxis pedagógica

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

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

“Con timbre sonoro y hueco
trueno el maestro, un anciano
mal vestido, enjuto y seco,
que lleva un libro en la mano.
Y todo un coro infantil
va cantando la lección:
”mil veces ciento, cien mil,
mil veces mil, un millón”.
Una tarde parda y fría
de invierno. Los colegiales
estudian. Monotonía
de la lluvia en los cristales.”

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

“...un pensamiento que no tiene contenido y eso es lo que a veces cuesta entender. ¿Cómo puedo yo tener un pensamiento sin contenido? Si lo pusiéramos en términos de la discusión clásica, por ejemplo, con Karl Popper en su texto *Conjeturas y Refutaciones*, la centralidad del pensamiento epistémico es la pregunta, no es el predicado, no es la atribución de propiedades. Esto, dicho así, aparece como de sentido común, pero el problema está en darle a la pregunta un status no simplemente de mera conjetura sino, más bien, de algo más amplio que eso, como es permitir que el pensamiento se pueda colocar ante las circunstancias. Se plantea la dificultad de colocarse frente a las circunstancias sin anticipar ninguna propiedad sobre ellas. Es un tema fundamental

porque cuando se dice “colocarse ante las circunstancias”, frente a las realidades políticas, económicas, culturales, significa que estamos construyendo una relación de conocimiento sin que ésta quede encerrada en un conjunto de atributos; porque eso sería ya una afirmación teórica. Es difícil esta forma de pensamiento epistémico porque la tendencia es ponerle siempre nombre a las cosas. Hay que vencer esta tentación; más bien la tarea sería preguntarse ¿cuántos nombres puede tener?” (Zemelman 2005:66-67)

Con estas ideas, nos empeñamos en el desarrollo de una práctica educativa donde el acontecimiento teja, epistémica y operativamente, la observación y la conceptualización como elemento recursivo, generador de preguntas, vivencias y reflexiones, restituyendo en los participantes la condición de sujetos vivos en un tiempo y en un espacio – histórico, eco-sociocultural e interdisciplinar-, donde se reconozcan “sentipensantes”, cocreadores, y constructores de conocimientos pertinentes y apropiables.

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

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

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

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

“He aprendido mucho y los temas que trabajamos en clase han sintonizado con mi experiencia de vida, en el ejercicio de algunas actividades que realizo en el orden de lo social. Siento que realmente he aprendido mucho y que he podido entablar relaciones con lo que vivo cotidianamente.” (Y. A. 9 de Noviembre de 2005)

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

La recursividad existente, observada y conceptualizada en él, la recursividad leída estratégicamente en su potencia generadora permite el cambio, otorga legitimidad, enfrenta con “ternura y vigor”, con creatividad la degradación que impone una práctica educativa sonora –muchos programas, indicadores contenido establecidos– pero hueca.

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

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

Desde la experiencia podríamos indicar que los procesos educativos transformadores se configuran en torno a acontecimientos, que operan recursivamente e interactúan con un enorme conjunto de circunstancias todas ellas inciertas y contingentes. Podemos afirmar que lo complejo se nos aparece cuando lo uno y lo múltiple, el todo y las partes, el objeto y el entorno, o el objeto y el sujeto, el orden/ desorden y las diferentes organizaciones se tejen en conjunto, pues son inseparables e interdependientes. No se puede hablar entonces, de una complejidad, sino de un tejido de múltiples complejidades, empíricas unas (desorden, aleatoriedad, complicación, inter-retroacciones, encabalgaduras de toda especie), responden a una lógica, o a una trans-lógica frente a la que resultan insuficiente toda

causalidad lineal, esa misma lógica que seguimos enseñando en el colegio y en la universidad. La complejidad aparece entremezclada en cada pregunta que nos hacemos cuando no entendemos la contradicción, porque la complejidad no es respuesta sino pregunta, no es pensamiento teórico sino pensamiento epistémico.

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

Fenomenología compleja, se acerca a observar, reconocer y conceptualizar la vivencia del Orden implicado (Bohm, 1980) presente en el acontecimiento, en su tiempo y espacio como factores que determinan las relaciones de dependencia o independencia de los diferentes elementos. Orden implicado, que se opone al orden explicado por la ciencia, los planes y programas.

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

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

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

Con tantos relatos absurdos que parecían más chistes que situaciones los compañeros de la clase nos comenzamos a reír

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

El acontecimiento educativo, escapa al orden de las causas y de los efectos, no puede ser anticipado, como un efecto a partir de unas causas determinadas; se produce en ciertas contingencias, pero no se subordina a lo posible, por ello es que es factible leerlo como recursividad constructora de la praxis pedagógica que afecta a los sujetos en lo que los hace ser como son. Acontecimientos educativos que tienen componentes que no sabíamos, que no se tenían previstos, que nos cuestionan e inquietan; que quiebran inercias y rutinas en el estar, ser, pensar, el sentir y el hacer; acontecimientos educativos que nos permiten llegar a observar y expresar cómo llegamos a ser lo que somos, rastreando los hechos que han dejado huellas en nosotros.

Experiencia formativa o la auto-eco-re-organización en la praxis pedagógica

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

La experiencia educativa se vivencia, se observa como esa interacción con algo que no soy pero que me nutre, con algo que no tenía previsto pero que, a la hora de enfrentarlo, me reconfigura, reconfigurándolo. La experiencia formativa es ese transitar entre “autonomía y dependencia”, es moverse en los ámbitos de subjetivo e intersubjetivo configurados por las múltiples dependencias que informan, marcan y vigorizan al sujeto. “La posibilidad de la experiencia supone que el sujeto de la experiencia se mantenga, también él, en su propia alteridad constitutiva” (Larrosa 2009:32)

“... he estado en miles de cosas sin sentido, en las que ni siquiera pensé que estaba metido; pero durante las clases pasó algo, siento como si me cambiara la mente y mis ganas de trabajar primero por mi liberación y después por la de los

demás fuera creciendo. Espero que a lo largo del curso estos pensamientos me vayan transformando tanto que empiecen a apoderarse en todo instante de mi y no sólo durante las clases.” (FGS 23 de Julio 2008)

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

Para que se dé una experiencia formativa, entendida como auto-eco-re-organización, los educadores tenemos que dejar que algo pase en los educandos, que algo nos pase en nuestras ideas, palabras, en nuestras formas de situarnos frente a la realidad, de comprender y significar nuestro hacer en el mundo. La experiencia formativa entendida como auto-eco-re-organización, de los educadores y educandos tiene que ver, como señalaba Paulo Freire:

“Comprender el mundo a través de la necesidad y del gusto de cambiar el mundo. La vocación es de saber el mundo a través del lenguaje que fuimos capaces de inventar socialmente. En el fondo, nosotros nos volvemos capaces de desnudar el mundo y de hablar del mundo.(...) es un saber del que somos sujetos, inventores, creadores, y es un saber que no termina, que acompaña el proceso individual y social de las personas en el mundo.” (Zibas 1993: 62-63)

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

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

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

Observar y conceptualizar la experiencia formativa, sólo desde lo planeado, desde los estándares, desde los indicadores preestablecidos por

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

“Este curso ha sido significativo, (...) logró que se diera un aprendizaje significativo, que permitió que nos apropiáramos de forma pedagógica de los conocimientos y lográramos llevar a nuestros procesos, ya sea a la práctica, a microejercicios de intervención, a ejercicios de interacción o a nuestra vida cotidiana, todas las reflexiones dadas o mas bien construidas en este enriquecedor espacio” (EVM 9 agosto 2009)

“La oportunidad de entrar a la U por que en cierto sentido cambio mi vida y puedo ver las cosas desde otra perspectiva.” (BEGG. 5 de mayo de 2009)

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

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

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

“Algunos/as estudiantes hemos tenido en ocasiones una actitud pasiva y que hemos optado por silenciar nuestra voz, impidiendo así que diferentes encuentros se realicen de la mejor manera; pero también rescato los aprendizajes que hemos obtenido a lo largo del semestre y no solo a nivel individual sino también a nivel grupal, gracias a debates que hemos experimentado no solo en el aula de clase, sino también en otros espacios que se prestan para la reflexión de diferentes temas abordados.”(NCBS 29 de julio de 2009)

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

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

Procesos educativos transformadores que reconocen la experiencia formativa como núcleo de la práctica pedagógica mantienen viva y con sentido epistemológico la inquietud, la pregunta y la curiosidad propia del que conoce; haciendo frente, así, a las pedagogías pragmáticas, pretenciosas y deterministas que imponen la respuesta exacta, la pasividad constante, el aquietamiento mental y la apatía creciente.

Complementariedad, concurrencias y antagonismos. La dialógica en la experiencia formativa

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

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

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

“Todas tenían la letra igual. igual, igual. Pareja, uniformada, sin diferencias... no se podía distinguir quien era quien. La letra de las planas que nos obligaban a hacer uniformaba la escritura, el estilo, el pensamiento. Todas debíamos hacer la letra igual, igual, igual.”(CJRG 6 de mayo de 2009)

Estas experiencias relatadas por los estudiantes universitarios, dan cuenta de esa propuesta educativa que no acepta la diversidad, que no entiende lo múltiple, que empequeñece y somete, que uniforma la escritura, el pensamiento y los estilos de vida. Que ve el mundo dentro de un orden que se impone como certeza desde la autoridad. Edgar Morin reacciona

contra estas prácticas sociales, educativas y científicas cuando propone el pensar complejo como un paradigma alternativo que tiene como uno de sus principios fundantes la dialógica.

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

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

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

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

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

Las diferentes experiencias educativas y no hago pie únicamente a la escuela, el colegio, o la universidad, pues han sido un conjunto de edu-

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

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

El cuadro presenta los asuntos que trata el texto del estudiante, del que se pueden inferir algunos elementos que hacen a la configuración fenoménica del principio dialógico en el pensar complejo.

Tabla 2: Configuración fenoménica del principio dialógico

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

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

Fomentar la dialógica no es tanto promover la confusión, el desorden, el desconcierto; por el contrario es avivar la creatividad, el pensamiento relacional, la curiosidad sobre lo múltiple, el “no tragar entero”

ante la unidad aparente, la causalidad y linealidad rampante en lógicas, discursos y en textos académicos.

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

No son sólo las ideas las que antagonizan y se complementan en los acontecimientos y experiencias formativas; también se ponen de manifiesto las diferentes y múltiples dimensiones configuradoras (contextual, cognitiva, relacional e interaccional, emocional y la praxis sociocultural, entre otras) del hecho pedagógico. Por la complejidad que el fenómeno presenta, vale la pena rescatar la alerta de Morín cuando invita a “...luchar contra la disyunción y a favor de la conjunción, es decir establecer ligazones entre cosas que están separadas. Esto obliga a crear lo que llamo macroconceptos - conceptos ensamblados, articulados unos con otros...” (1994:88). En este ensayo solo avanzamos en la observación, reconocimiento y enunciación de algunas ligazones entre cosas que habitualmente están separadas en la mirada de alumnos y docentes.

Tabla 3: Ligazones generadoras en acontecimientos y experiencias educativas

Dimensiones	Ligazones (complementarias, concurrentes y antagonicas)
Contextual	Contexto / texto Pasado / presente / futuro Ordenante / desordenante Convivencia / conflicto
Cognitiva	Ciencia / saber cotidiano Teoría / práctica Opción discursiva / praxis Saber / no saber Desconocer / reconocer / conocer Observar / describir / explicar / comprender / proyectar Pregunta / respuesta Aprendizaje requerido / aprendizaje significativo Aprendizaje / des-aprendizaje
Relacional e interaccional	Educador / educando Autoridad / compañero Extraños / cómplices Autonomía / dependencia Obediencia / desobediencia / resistencia Respeto / irrespeto Individuo / grupo Incluidos / excluidos Amigos / enemigos Confianza / desconfianza
Emocional	Entre el miedo y la osadía, la valentía, el empuje, la audacia Miedo / seguridad Potencia / impotencia, ánimo / desánimo Aliento / desaliento Esperanza / desesperanza Motivación / desinterés

continúa en página 158

<p>Praxis sociocultural</p>	<p>Dado /creado / recreado Expresión / represión Acción / reflexión / acción Inquietud / quietud Palabra / silencio, diálogo silencioso Presencialidad / virtualidad Presencia / ausencia Movilización / desmovilización Colaboración / individualismo</p>
------------------------------------	--

La dialógica en el pensar complejo nos permite reconocer la concurrencia, la complementariedad y del antagonismo presente en los acontecimientos y experiencias formativas, observar, reconocer y conceptualizar el pluralismo y la diversidad nos lleva a prestar atención a la configuración de hechos pedagógicos en nichos ecológicos diversos, dinámicos, contradictorios, fluctuantes, inesperados, impensados, inapropiados. Actuar/reflexionar asumiendo la dialógica del pensar complejo es situarse en un metapunto de observación/comprensión/actuación, no para generar linealidades sino para potenciar las oportunidades que la ecología de la acción educativa nos presenta. Potenciación que solo podremos asumir desde una opción por la dignificación de lo humano y del planeta. Es en el tejido de complementariedades y de antagonismos que somos capaces de aprender y de enseñar, de observar y comprender, de actuar y reflexionar. La reflexión hecha a lo largo de este método/camino/ensayo/travesía/búsqueda/estrategia nos mueve a presentar a manera de producto de esta exploración una serie de componentes que consideramos necesarios integrar eco/dialógicamente en el desarrollo de una propuesta educativa orientada por los principios del pensar complejo.

Alertas para trajar en lo desconocido

El propósito de esta última parte es la de abrir inquietudes y plantear alertas; que es lo mismo que reconocer caminos relacionados con las temáticas emergentes pertinentes con los procesos formativos y con las formas de observarlos, comprenderlos y conceptualizarlos.

Decía Edgar Morin que “la máquina artificial no tolera el desorden, apenas aparece un elemento en desorden, se detiene.” (1994b:430) así se detiene el pensamiento educativo único, lineal, causalista, burocrático, tecno-científico; no puede enfrentar lo imprevisto, lo contradictorio, lo conflictivo. Mientras que, el pensamiento/práctica/educativa/complejo, al asumir su eco-dialógica, reconoce su potencial de recursividad y auto-eco-organización que a la manera de la “máquina viva puede tolerar una cantidad considerable de desorden” (Ibid: 430) Lo que implica también, tener en cuenta la condición del sujeto sentipensante/activo, responsable de la opción que orienta su acción, consciente, crítica y complejamente, de sus comprensiones y conceptualizaciones que dan cuenta de los acontecimientos y experiencias generadoras y, que auto-regenerarnos, a la manera de máquinas vivas.

La primera inquietud, que surge de este ensayo, apunta a un cambio de mentalidad y de práctica en educadores y educandos. Se trata de ir generando un cambio de perspectiva en la mirada y en la comprensión de la acción educativa.

Es necesario, si queremos una real transformación educativa, en los tiempos que corren, pasar de una visión programática, tecnoburocrática, a otra que nos permita observar, comprender y asumir la acción educativa como acción particularmente estratégica y compleja, sacando ventaja del azar, utilizando los errores, identificando las oportunidades, fortaleciendo potencialidades y haciendo conciencia de las derivas o bifurcaciones que puedan conducir a desvíos sólo comprensibles dentro de la concepción de ecología de la acción.

La inquietud por observar, reconocer, describir y comprender, en su complejidad, la configuración de nichos ecológicos diversos, dinámicos, contradictorios, fluctuantes, inesperados, impensados y, a veces, inapropiados de los acontecimientos y experiencias educativas. Este estudio no pretenderá, a manera de los tradicionales, generar linealidades y prescribir modelos; sino alertar sobre las potencialidades y oportunidades que la ecología de la acción educativa nos brinda. De esta manera, en los procesos de transformación educativa, podremos asumir una opción por la dignificación de lo humano y del planeta.

Lo anterior nos sitúa ya en el plano de las opciones ético-políticas, que no podemos descuidar; porque el pensar complejo no propone la lógica del “todo vale”. Somos claros que frente a la realidad, en nuestros campos de actuación, en este caso el educativo, tenemos que tomar decisiones y fijar nuestras apuestas marcadas, eso sí, por un modo y una opción que nos permita leer y asumir la incertidumbre y el riesgo, desde la dignidad, la responsabilidad social/planetaria y la solidaridad.

Es necesario entonces recrear nuestras opciones y replantear nuestras posturas que expresan comprensiones, valores, intereses, ideales profundamente mutilantes del querer, pensar y estar y hacer. Hoy, más que nunca, necesitamos dar cuenta de la capacidad estratégica que tenemos para enfrentar el riesgo y la incertidumbre poniendo de manifiesto la conciencia que tenemos de la complejidad existente en los procesos pedagógicos en los que nos involucramos.

El ensayo abordó un tema inquietante que tiene que ver con el “orden implicado” –¿currículo oculto?– que se opone al y complementa con el “orden explicado” –¿currículo expreso?–. Sin duda existen en las propuestas y prácticas educativas formales e informales múltiples órdenes, lógicas y gramáticas que concurren, se complementan y contradicen. Es importante observar, comprender y conceptualizar la dialógica de estos órdenes, que devienen como océanos de energía, de sentido y de significado pedagógico.

Para realizar estas tareas tenemos que afinar los modos y las herramientas epistemológicas que nos permitan encontrar meta-puntos de vista. Habrá que reaprender a plantear preguntas, retomando reflexiones y propiciando descentraciones que nos ayuden a trajarinar en lo desconocido de los acontecimientos, las experiencias y las prácticas educativas. En este ejercicio no podemos olvidar que una de las claves es integrar el observador al conceptualizador, en su observación y conceptualización, porque el “metapunto de vista es posible sólo si el observador-conceptualizador se integra en la observación y en la concepción.”(Morin 1994:109)

Por último, queda señalar que permanece un desafío por abordar y profundizar, y es el de asumir el reto de recrear y aplicar los recursos epistémicos y conceptuales propios del pensar complejo, para poder interrogar los acontecimientos y las experiencias formativas, con el fin de comprenderlos, aprehenderlos y transformarlos teniendo en cuenta sus complejidades y fugacidades.

Bibliografía

- Barcena F., Melich J. (2000), *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*, Paidós, Barcelona.
- Bohm, D. (1980) *Totalidad y orden implicado*, Editorial Kairos, Barcelona.
- Campos H. (2008), *Incertidumbre y complejidad: reflexiones acerca de los retos y dilemas de la pedagogía contemporánea*. Recuperado el 23 diciembre 2009 en: <http://www.latindex.ucr.ac.cr/aie-2008-1/01-incertidumbre.pdf>
- Roger C. E. (2002), "Educación y Desarrollo Humano". En *Educación permanente y Sociedad de la información*, Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Colom A J. (2002), *La (de) construcción del conocimiento pedagógico. Nuevas perspectivas en teoría de la educación*, Paidós, Barcelona.
- Feliú G. (2009), *El Desafío de la Complejidad*. Recuperado el 15 diciembre 2009 en: <http://www.edgarmorin.com/Portals/0/entrevista.pdf>
- Fonseca F. E. *Sistematização de experiências e produção de conhecimentos e o papel da universidade latinoamericana*. Ponencia en mesa redonda; II Simposio Latinoamericano de Sistematización. Caracas. CEAAL- UBV, Octubre 2009.
- Freire P (1976), *Cambio*. Bogotá; América Latina.
- Idem (1997), *Educación en la ciudad* México; S.XXI.
- Ghiso A. (2001), *Formar investigadores. La construcción dialógica de los modos de investigar la realidad social*. Medellín, Departamento de Trabajo Social, Universidad de Antioquia, 2001 (Documento de trabajo).
- Idem (2003), "Palabras y presencias adolescentes y juveniles en la universidad". En: *Revista de la Fundación Universitaria Luis Amigó*. Edición: N° 9.
- Idem (2005), Configuraciones, sentidos y articulaciones de los procesos de formación en investigación social". En: *Revista trabajo social* Nro. 1 enero - junio 2005, Medellín Dpto. de Trabajo Social. Universidad de Antioquia. pp. 111- 132.
- Larrosa J. (2003a), *La experiencia de la lectura*. México, FCE.
- Idem (2003b), *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona; Laertes.
- Larrosa J, Skliar C. comp. (2005), *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires, FLACSO, Homosapiens.

Linzmayr G. L. (2007), *Formación humana y educación física*. Recuperado el 15 Noviembre 2009 en: http://helios.dci.ubiobio.cl/revistahorizontes/Revista/files/revistas/2007/12_2/6%20formacion%20humana%20y%20educacion%20fisica.pdf

Machado A., *Recuerdo infantil*. Recuperado el 2 Octubre 2009 en: http://es.wikisource.org/wiki/Recuerdo_infantil

Maturana H (1996) *Realidad: la búsqueda de la objetividad o la persecución del argumento que obliga*. En: Pakman M *Construcciones de la experiencia Humana*. Barcelona, Gedisa.

Idem (1991), *El sentido de lo humano*, Santiago; Dolmen.

Maturana H, Verden-Zölle G. (1994). *Amor y Juego: fundamentos olvidados de lo humano*. Santiago. Dolmen.

Morin E (1994), *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa.

Idem (1994b), “Noción de sujeto”, En: Fried Schnitman D. *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires Paidós.

Idem (1994b), “Epistemología de la complejidad”. En: Fried Schnitman D. *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires, Paidós.

Idem(1994c), *El método III El conocimiento del conocimiento*. Madrid, Tecnos.

Idem(1995), *Sociología*. Madrid; Tecnos

Idem (1999), *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. París; UNESCO.

Idem (2006), *El método 6. Ética*. Madrid Ed. Cátedra.

Morin E, Roger E; Mota R. (2005), *Educación en la era planetaria*. Quito, Grupo Santillana.

Pozolli M. (2007), *El universo en el corazón. Pensamiento complejo en la sociedad actual*. 313 -342. En: Elizalde A.; Osorio J. y Weinstein L. (ed.) “El azul del arco iris” Santiago; Universidad Bolivariana. 2007.

Pupo P., *El método y sus mediaciones*. Recuperado el 20 junio 2009 en: <http://www455.pair.com/morin/pmr/>

Raiza A., “Vivenciando el principio dialógico de la complejidad juegos”. En: Fermentum - Año 15 - N° 42 - Enero - Abril - 2005 - 47-71

Roger E *Humanismo y Responsabilidad A propósito del texto de Edgar*

Morin .Pour l'éducation du Vingt-et-unième siècle. Recuperado el 15 Octubre 2009 en: http://www.pensamientoComplejo.com.ar/docs/files/ciurana_humanismo-y-responsabilidad.pdf

Ruiz E (2005) “Intervención social, investigación participativa y complejidad” (pp. 201-224). En: Solana José L. *Con Edgar Morín, por un pensamiento complejo. Implicaciones interdisciplinarias* Madrid, Aka.

Salazar I. (2004), “El paradigma de la complejidad en la investigación social”. En *Educare, Artículos arbitrados*; Año 8 No 24; Enero- Febrero – Marzo 2004: (22-25).

Santos, Boaventura de S. (2009) “Mas Allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes”, 31-84 pp. En: Tapia Mealla Luis (coordinador) *Pluralismo epistemológico*, La paz, Cide Umsa.

Solana Ruiz J. (coord.) (2005), *Con Edgar Morin por un pensamiento complejo. Implicaciones interdisciplinarias*. Madrid Akal, Universidad nacional de Andalucía.

Vallaey F. (2009), “*La ecología de la acción: un concepto fundamental para pensar la Responsabilidad Social*” Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú. recuperado el 15 octubre 2009 en: www.oi.cl/joomla/images/.../rsu/la_ecologia_de_la_accion.pdf

Zambrano M (2000), *Hacia un saber sobre el alma*. Madrid; Alianza.

Zemelman H (2005), *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Barcelona; Anthropos.

Zibas, D. (1993), “Paulo Freire: la pedagogía del oprimido treinta años después” (Entrevista), en: *Propuesta educativa*, núm. 9, octubre de 1993.