



Actualidades Investigativas en Educación

Revista Electrónica publicada por el
Instituto de Investigación en Educación
Universidad de Costa Rica
ISSN 1409-4703
<http://revista.inie.ucr.ac.cr>
COSTA RICA

**INCERTIDUMBRE Y COMPLEJIDAD:
REFLEXIONES ACERCA DE LOS RETOS Y DILEMAS DE LA
PEDAGOGÍA CONTEMPORÁNEA.**

UNCERTAINTY AND COMPLEXITY: REFLECTIONS ABOUT THE CHALLENGES AND
DILEMMAS OF THE CONTEMPORARY PEDAGOGY

Volumen 8, Número 1
pp. 1-13

Este número se publicó el 30 de abril 2008

Rodrigo Campos Hernández

La revista está indexada en los directorios:

[LATINDEX](#), [REDALYC](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#),

La revista está incluida en los sitios:

[REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [HUASCARAN](#)

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



INCERTIDUMBRE Y COMPLEJIDAD: REFLEXIONES ACERCA DE LOS RETOS Y DILEMAS DE LA PEDAGOGÍA CONTEMPORÁNEA.

UNCERTAINTY AND COMPLEXITY: REFLECTIONS ABOUT THE CHALLENGES AND
DILEMMAS OF THE CONTEMPORARY PEDAGOGY

Rodrigo Campos Hernández¹

Nadie puede edificar su pensamiento sobre una roca de certidumbre
Edgar Morin

Un cuerpo docente sin fe pedagógica viene a ser un cuerpo sin alma
Émile Durkheim

Resumen: Este artículo desarrolla una reflexión acerca de los retos y dilemas que suponen para la pedagogía contemporánea la presencia de la incertidumbre y de la complejidad como condiciones en que debe desenvolverse la actividad científica en la socio-cultura actual. Interesa destacar cómo, frente a estas realidades inciertas y complejas, se impone la necesidad de revisar sustancialmente el quehacer pedagógico para responder a las múltiples demandas del nuevo entorno que supone la llamada sociedad del conocimiento.

El artículo no pretende agotar el tema, sino, por el contrario, abrir espacios de discusión que contribuyan con el proceso de renovación pedagógica tan necesaria en estos momentos para la sociedad costarricense. En este sentido, nuestra principal propuesta parte de la tesis de Morin acerca de que lo que está en juego en este momento no es una reforma programática de la pedagogía, que podría dar origen a nuevos planes de estudio, sino una reforma paradigmática que reconozca el carácter sistémico, transdisciplinar y complejo del conocimiento. Ya que sólo desde esta perspectiva será posible diseñar, desarrollar e innovar el quehacer curricular y didáctico en nuestro sistema educativo.

Palabras claves: INCERTIDUMBRE, COMPLEJIDAD, PEDAGOGÍA, RETOS Y DILEMAS.

Abstract: This article analyzes the challenges and dilemmas that contemporary pedagogy faces when considering primordial conditions such as the uncertainty and complexity principles in the development of the scientific activity in present day socio-culture. It is important to highlight the need to review the pedagogical practice when confronted with these uncertain and complex realities while trying to respond to the multiple demands of the new surroundings that constitute the so-called knowledge society.

The article is not intended to be exhaustive, on the contrary, is meant to open spaces for discussion, which will contribute to renew necessary pedagogical perspectives in the Costa Rican society. It is in this sense that our main proposal starts from Morin's thesis on a paradigm reform that supports the systemic, transdisciplinary and complex nature of knowledge, as opposed to a simple program reform that will end up in a fruitless new syllabus. It is through this proposal that it will be possible to design, develop and innovate the curricular and didactic activity in our educational system.

Key words: UNCERTAINTY, COMPLEXITY, PEDAGOGY, CHALLENGES AND DILEMMAS

¹ Magister en Currículo de la Universidad de Costa Rica, Licenciado en Sociología de la Universidad Nacional de Costa Rica. Actualmente es Docente, Investigador y Asesor de la Escuela de Salud Pública de la Universidad de Costa Rica y del Centro de Formación y Capacitación Cooperativa R.L (CENECOOP).

Direcciones electrónicas: rodrigo.campos@ucr.ac.cr,
rhcampos64@hotmail.com

Artículo recibido: 27 de agosto, 2007

Aprobado: 31 de marzo, 2008

1- Introducción

La incertidumbre es uno de los elementos constitutivos más importantes de la cultura contemporánea. Posiblemente, no haya área que pueda librarse de su influencia. En todo caso, si aceptamos "**el movimiento**" como un punto de referencia para interpretar la realidad, es indudable que la incertidumbre está en el centro de los procesos de cambio que caracterizan nuestro tiempo. Atrás quedaron las certezas, las verdades eternas, los determinismos y los actos de fe en la razón como único instrumento posible para acceder al conocimiento. Pues como suele decir Morin (2006, p. 76) "*aunque conservemos y descubramos nuevos archipiélagos de certidumbre, debemos saber que navegamos en un océano de incertidumbre*"

La incertidumbre se presenta ante los ojos del observador como fuente de confrontación, de duda, de análisis, con el solo propósito de poder comprender su intrincada dinámica y, quizás, con la lejana idea de poder "controlar" algunas de sus expresiones. Al fin y al cabo, la condición humana está marcada por dos grandes incertidumbres: la incertidumbre cognitiva y la incertidumbre histórica. En consecuencia, más que un problema, la incertidumbre es un desafío, pero también una herida profunda que sangra y nadie sabe qué hacer al respecto.

Que exista una pedagogía de la incertidumbre o de la complejidad, es algo que está por demostrarse, a pesar de los encomiables esfuerzos de numerosos teóricos por aplicar los principios generales de las ciencias de la complejidad a las ciencias de la educación. No obstante, es una buena excusa para llevar a cabo una revisión y una llamada de atención acerca de las posibilidades con que contamos en el presente para desarrollar propuestas que respondan a los retos de la sociedad contemporánea en materia de creación, difusión y aplicación de conocimientos, bajo un hecho que a todas luces es evidente: vivimos en una crisis profunda de las certezas y requerimos de nuevos métodos e instrumentos de pensamiento y de acción.

Por otro lado, resulta una reflexión oportuna en el contexto de la celebración de los cincuenta años de la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica, en términos de aportar algunas ideas que puedan contribuir con el proceso de renovación que se viene desarrollando desde hace unos años al interior del claustro universitario a propósito de los procesos de auto-evaluación, acreditación y reacreditación. Pero también con la idea de ahondar en el debate acerca de los nuevos requerimientos en materia de formación de los

futuros maestros y maestras que han querido hacer de la profesión docente su campo de batalla para alcanzar una sociedad más justa, igualitaria e inclusiva, a pesar de la incertidumbre.

2- Hacia un concepto epistemológico de la incertidumbre

*Conocer y pensar no es llegar a una verdad absolutamente cierta,
sino que es dialogar con la incertidumbre*

Morin

En términos generales, la incertidumbre hace alusión a lo indeterminado, accidental, aleatorio, a la ausencia de principios únicos sobre los cuales apoyar nuestras acciones, reacciones o pensamientos. Es un área nebulosa que envuelve nuestra existencia sometiéndonos, en cierta medida, al torbellino del caos.

Como fundamento epistemológico, cobra vigencia en el siglo XX con los aportes científicos de la mecánica cuántica (Heisenberg), la teoría de la relatividad, (Einstein), la teoría del caos (Prigogine, Lorentz, Feigenbaum, Mandelbrot) y la cibernética ([Norbert Wiener](#), [Gregory Bateson](#), [Heinz Von Foerster](#)), entre otros, con lo cual se pone en entredicho los fundamentos filosófico-matemáticos de la física clásica y en general los principios básicos del pensamiento moderno heredado de la Ilustración, cuya fe en el progreso, la ciencia y la razón vaticinaban el control absoluto de la realidad física, natural y social, centrada justamente en la certeza y en la posibilidad innegable del dominio del ser humano sobre las leyes de la naturaleza.

En este sentido, la incertidumbre cuestiona la visión determinista, mecanicista, cuantitativa, formalista y lineal con que fue aplicada la ciencia y edificada la imagen del mundo occidental a partir del siglo XVIII. Se rompe con la búsqueda, casi esquizofrénica, del orden y el control propios del pensamiento occidental. En adelante *"el mundo, tal como lo ve la caótica, es rico en evoluciones impredecibles, lleno de formas complejas y flujos turbulentos, caracterizado por relaciones no lineales entre causas y efectos, y fracturado entre escalas múltiples de diferente magnitudes"* (Fried Schnitman, 2005, p. 21).

Condición ratificada por la postmodernidad durante los años sesenta del siglo pasado y su enjuiciamiento de las metanarrativas o explicaciones únicas y acabadas acerca de la

realidad para favorecer la multiplicidad, la diversidad, lo polífono y global. Pues como afirma A. Giddens (1993, p. 16):

La condición de postmodernidad se distingue por una especie de desvanecimiento de la "gran narrativa" -la línea de relato englobadora mediante la cual se nos coloca en la historia cual seres que poseen un pasado determinado y un futuro predecible. La visión postmoderna contempla una pluralidad de heterogéneas pretensiones al conocimiento, entre las cuales la ciencia no posee un lugar privilegiado.

Es así como la incertidumbre adquiere reconocimiento epistemológico y ontológico en la medida en que ha permitido asumir **la complejidad** como una característica fundamental con la cual debemos "lidiar" en las ciencias contemporáneas. Más aún, ampliando este argumento, A. Hargreaves (1998, p. 84) añade:

La ciencia ya no parece capaz de mostrarnos cómo vivir, al menos con cierta certeza o estabilidad. En las sociedades postmodernas la duda está en todas partes, la tradición se muestra en retirada y las certezas moral y científica han perdido su credibilidad. Este paso de las culturas de la certeza a las culturas de la incertidumbre se produce por diversas razones:

- La información y las fuentes del conocimiento se están expandiendo a una escala cada vez más global.
- La comunicación y la tecnología están comprimiendo el espacio y el tiempo, lo que lleva a un ritmo creciente del cambio en el mundo que buscamos o conocemos y en nuestras formas de entenderlo, lo que a su vez, amenaza la estabilidad y la permanencia de los fundamentos de nuestro conocimiento, haciéndolos irremediablemente frágiles y provisionales.
- Las migraciones más multiculturales y los viajes internacionales están provocando un contacto mayor entre sistemas de creencias diferentes.
- La comunicación rápida, la reforzada orientación al conocimiento y su continuo desarrollo y aplicación están llevando a una relación entre investigación y desarrollo social cada vez más fuerte e interactiva, en donde el mundo social cambia a medida que lo estudiamos

De esta manera, la postmodernidad se deja seducir por una episteme de la indeterminación, la discontinuidad, el pluralismo y, claro está, opuesta a toda certeza. La incertidumbre aparece así, en la nueva realidad epistemológica, como una mediación necesaria entre el

orden y el caos, resolviendo, finalmente, la discusión entre el ser y el devenir. Antípodas que se han venido profundizando conforme hemos avanzado en los nuevos descubrimientos científico-tecnológicos en todas las áreas del conocimiento y como afirma Mandelbrot, citado por Fried Schnitman (2005, p. 21): *"El orden puede ser conceptualizado no como una condición totalizadora sino como una duplicación de simetrías que permiten asimetrías e impredecibilidades"*.

La fragmentación, la ruptura, la discontinuidad, lo azaroso, asociadas a la incertidumbre, han logrado posicionarse en la comunidad científica como expresiones epistemológicas y ontológicas válidas para interpretar el turbulento movimiento del cambio, emergiendo como una categoría fundamental para referirnos a la crisis de nuestro tiempo, la cual se ha encargado de destronar exitosamente toda certeza heredada de la modernidad.

Desde la perspectiva "de la complejidad", la incertidumbre nos sumerge en un espacio multicausal de redes de interacciones no lineales donde se conjuga lo nuevo con lo viejo y de la cual emergen nuevos órdenes de complejidad autoorganizante. En esta nueva etapa de la historia humana, el pensamiento reduccionista y lineal ya no tiene cabida alguna para reivindicar respuestas para el quehacer, se hace necesario andar y hay que hacerlo ya.

Sin embargo, como afirma Morin (2006) reconocer y asumir la incertidumbre como fundamento epistemológico, no significa en absoluto sucumbir al escepticismo o al nihilismo, puesto que encarar la incertidumbre, ya sea, histórica, existencial o cognitiva, es asumir una postura consciente que nos permita diseñar y poner en práctica estrategias para pensar bien mediante la contextualización y globalización constante de nuestros conocimientos e informaciones sobre la base de lo que este autor denomina como *"ecología de la acción"*, y cuya dinámica:

comporta por primer principio que toda acción una vez lanzada, entra en un juego de interacciones y retroacciones en el seno del mismo medio en el cual se efectúa, que pueden desviarle de sus fines e incluso llevar a un resultado contrario al que se espera (...) El segundo principio de la ecología de la acción nos dice que las consecuencias últimas de la acción son impredecibles (Morin, 2006, p. 79).

Ahora bien, en términos de la influencia de la incertidumbre en la esfera pedagógica es importante tomar en cuenta la distinción que hace este autor entre programa y estrategia, ya

que el principio que debe guiar el quehacer educativo debería ser formar para la vida, reconociendo la incertidumbre como uno de los hechos más frecuentes en nuestro transitar por este mundo. De esta manera, *el programa* refiere a una formulación a priori dentro de un conjunto de acciones que rara vez se cumplen para alcanzar ciertos objetivos, mientras *la estrategia*, aun cuando se formula con base en ciertos propósitos, deja abierta la posibilidad de lo incierto, la contingencia y las casualidades. No existe, así, un camino único y predeterminado, sino una multiplicidad de vías posibles. La pregunta obvia, sería: ¿debemos seguir concibiendo la educación como un camino prefijado, graduado y determinado sobre la base de un conjunto de contenidos previamente seleccionados? O en su defecto, ¿cómo una estrategia que centrada en las competencias pueda ofrecer a nuestros niños, niñas, jóvenes y aún personas adultas la posibilidad de innovar, alternar, cambiar permanentemente de acuerdo con la lectura que puedan hacer de las circunstancias, las necesidades y urgencias que deben enfrentar en este nuevo siglo?

Es prioritario, entonces, atreverse a pensar, innovar, crear, desarrollar, diseñar, nuevas opciones paradigmáticas que sustenten el quehacer pedagógico en todos los niveles del sistema educativo. Este es el reto que enfrentamos en este siglo complejo e incierto.

3- El paradigma de la complejidad y sus implicaciones pedagógicas

Ser, hacer, conocer, en el dominio de la vida,
están originalmente indiferenciados,
y aun cuando se diferencian
seguirán siendo inseparables
Morin

Con el reconocimiento de la "*incertidumbre*" como categoría onto-epistemico-antropológica en la reflexión científico-filosófica actual, se pone fin a la imagen dual de la realidad que antepusieron el cuerpo a la mente, el bien y el mal, la armonía y la confusión, la simplicidad y la complejidad y por supuesto el orden y el caos.

Esto acontece durante las décadas de los años 60 y 70 cuando un grupo de pensadores, entre los que sobresalen autores como Gaston Bachelard, François Jacob, Edgar Morin, Michel Serres y otros, emprenden la no fácil tarea de delinear una nueva imagen del conocimiento a través de una construcción unificada de la ciencia, donde el observador humano, el contexto socio-cultural y los fenómenos naturales aparecen como una unidad de

sentido indisoluble y necesaria, formulando una nueva epistemología que se ha dado en denominar **"paradigma de la complejidad"** (...) con el cual no se trata de buscar el conocimiento general ni la teoría unitaria, sino de encontrar un método que detecte las ligazones, las articulaciones (Fried, Schnitman, 2005, p. 24).

En otras palabras, no se trata de eludir las discordancias, sino más bien de cuestionar el principio de disyunción-simplificación en la construcción del conocimiento. Se trata de oponerse al discurso lineal de carácter determinista y a la simplificación abstracta, reconociendo el valor creativo, generativo y autoorganizador del caos, la crisis y el conflicto. Pues como dice Morin (1999, p. 25):

Si el conocimiento es radicalmente relativo e incierto, el conocimiento del conocimiento no puede escapar a esta relatividad y a esta incertidumbre. Pero la duda y la relatividad no son sólo corrosión, también pueden llegar a ser estimulación. La necesidad de relacionar, relativizar e historizar el conocimiento no sólo aporta constricciones y limitaciones, sino también impone exigencias cognitivas fecundas.

Es en este sentido, que la incertidumbre se constituye en un desafío para la pedagogía y el quehacer docente, en la medida en que supone un cambio paradigmático que exige nuevas bases ontológicas, epistemológicas, antropológicas, axiológicas y didácticas de la educación. Es decir, impone la necesidad de una pedagogía diametralmente opuesta a la construida en la modernidad ya que debe ser capaz de responder a unas realidades cada vez más multidisciplinares, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales y planetarias.

Desafíos que son de naturaleza cultural, sociológica y cívica, siendo el más importante de todos la reforma del pensamiento, ya que como apunta Morin (1999b, p. 22):

La reforma del pensamiento permitiría el pleno empleo de la inteligencia para responder a estos desafíos y facilitaría la unión de las dos culturas separadas [ciencias y humanidades]. Se trata de una reforma, no programática, sino paradigmática, que concierne a nuestra aptitud para organizar el conocimiento [de manera que] la reforma de la enseñanza debe conducir a la reforma del pensamiento y la reforma del pensamiento debe conducir a la reforma de la enseñanza.

Esta reforma debe llevarnos a reconocer la necesidad de instaurar un nuevo pensamiento, tal que:

- ❖ capte que el conocimiento de las partes depende del conocimiento del todo y que el conocimiento del todo depende del conocimiento de las partes,
- ❖ reconozca y trate los fenómenos multidimensionales en vez de aislar de manera mutiladora cada una de sus dimensiones,
- ❖ reconozca y trate las realidades que son a la vez solidarias y conflictivas,
- ❖ respete lo diverso, al mismo tiempo que reconoce lo único.

El desafío consiste en refundar la pedagogía sobre un paradigma distinto al mecanicista, pero también se trata de reconceptualizar la noción tradicional acerca del conocimiento, asumiendo la perspectiva que sugiere Morin -en el tomo 3 de su obra *El método* (1999, p.27)- cuando afirma:

el conocimiento no es insular, es peninsular y, para conocerlo, es necesario volverlo a unir al continente del que forma parte. Por ser el acto de conocimiento a la vez biológico, cerebral, espiritual, lógico, lingüístico, cultural, social, histórico, el conocimiento no puede ser disociado de la vida humana ni de la relación social. Los fenómenos cognitivos dependen de procesos infracognitivos y ejercen efectos e influencias metacognitivas.

De esta concepción se desprenden una serie de implicaciones pedagógicas: En primer lugar, el reconocimiento de que la acción de conocer supone la interacción dialógica y recursiva de múltiples fuentes que van desde lo esencialmente biológico hasta lo socio-cultural, lo cual nos pone en la ruta de un replanteamiento organizacional de las disciplinas y de la manera en que son abordadas mediante la escolaridad. Es decir, se hace necesario romper con el paradigma disciplinar para diseñar propuestas de carácter transdisciplinar que estén a tono con esta concepción dialógica y recursiva del conocimiento. En segundo lugar, se deben re-examinar las condiciones de producción del mismo conocimiento mediante un enfoque inclusivo que considere todas las formas posibles del conocer sin reducirlo exclusivamente a la actividad racional con la que tradicionalmente se ha asociado el conocimiento científico.

Esto por cuanto la epistemología compleja debe considerarse como "meta-pan-epistemológica" es decir, que supera a la vez que integra los aportes de la epistemología clásica, pero también en el sentido de que la epistemología misma deba ser objeto de estudio y deba ser constantemente problematizada, ya que:

El conocimiento que depende de condiciones físico-bio-antropo-socio-culturo-históricas de producción y de condiciones sistémico-lingüístico-paradigmáticas de organización, es aquello mismo que permite tomar conciencia de las condiciones físicas, biológicas, antropológicas, sistémicas, lingüísticas, lógicas, paradigmáticas de producción y organización del conocimiento. (Morin, 1999, p. 34)

De esta manera, el método complejo, supone el reconocimiento de las uniones, las intersecciones, articulaciones, solidaridades e interdependencias de los factores, elementos constituyentes del conocimiento en el sentido expuesto antes. Es por esta razón que Morin (2003, p. 24) nos vuelve a decir:

El método de la complejidad no tiene como misión volver a encontrar la certidumbre perdida y el principio Uno de la Verdad. Por el contrario, debe constituir un pensamiento que se nutra de incertidumbre en lugar de morir a ella. Debe evitar cortar los nudos gordianos entre objeto y sujeto, naturaleza y cultura, ciencia y filosofía, vida y pensamiento... Lo que anima esta investigación es el horror al pensamiento mutilante/mutilado, es el rechazo del conocimiento atomizado, parcelario y reductor, es la reivindicación vital del derecho a la reflexión. Es la consciencia de que lo que más falta nos hace no es el conocimiento de lo que ignoramos, sino la aptitud para pensar lo que sabemos. Es, en fin y sobre todo, la voluntad de sustituir la euforia de un conocimiento incapaz de conocerse a sí mismo por la búsqueda inquieta de un conocimiento del conocimiento.

En este sentido, como también lo afirma Romero (2006, p. 2), los valores epistémicos que motivan esta reforma del pensamiento son los siguientes:

- a) conocer para hacer; es decir, combinar los conocimientos teóricos con los de acción;
- b) conocer para innovar; o lo que es igual, conocer para crear nuevos conocimientos, más allá del saber técnico-aplicacionista;
- c) conocer para repensar lo conocido o pensado; es decir, epistemologizar el conocimiento, poner a prueba las categorías conceptuales con las que el científico o el tecnólogo trabajan para hacer inteligible o manipulable la realidad de la realidad que se desea estudiar o sobre la que se desea intervenir.

Sobresale en la enunciación de estos valores, la centralidad del sujeto como entidad aprehendiente; como ser que conoce para hacer, innovar, recrear y repensar, tanto la

realidad en la que existe, como en su propia condición. Él es elemento activo fundamental de la nueva propuesta paradigmática. Sujeto que había sido anulado, diluido, masificado y uniformado por la dinámica institucional de la escolarización dentro del paradigma pedagógico de la modernidad.

Esta centralidad del sujeto resulta de la visión compleja de la realidad y del conocimiento, que hace de ellas esferas en constante interacción dialógica y recursiva, de manera que el observador y lo observado, el sujeto y el medio, actúan en una relación dialéctica, transformándose mutuamente. A este sujeto, Andrade (2005) lo denomina "*Sujeto cognosciente*" para resaltar la actitud de aprendizaje, desaprendizaje y reaprendizaje permanentes que resultan de la interacción dinámica con el medio.

En consecuencia:

La ciencia de la complejidad y su método se insertan en esta multidimensionalidad del ser y el conocimiento, proponiendo una nueva racionalidad a la construcción de la realidad entendida como multiverso (...) En tal sentido, como método propugna no sólo explicar, sino comprender la multidimensionalidad de la realidad y su recursividad, todo ello, con sentido lógico y dialógico. Una nueva subjetividad emerge, entonces, no sólo es autocentrada, autogenerada, sino también es dialogante y descentrada, proyectada a un constante proceso de aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje. El ser, la persona, el sujeto cognosciente, devienen como protagonistas de la construcción de realidades. (Andrade, 2005, p. 5)

Pedagógicamente, existen una serie de implicaciones que se desprenden de esta visión compleja de la realidad y del conocimiento. Además de las propuestas por Morin en los 7 saberes necesarios para la educación del futuro (1999c), éstas se pueden resumir en la siguiente afirmación:

La misión de la educación para la era planetaria es fortalecer las condiciones de posibilidad de la emergencia de una sociedad-mundo compuesta por ciudadanos protagonistas, consciente y críticamente comprometidos 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. (Morin, Ciurana, Motta, s.f., p. 8)

4- A manera de conclusión

A lo largo de este documento nos hemos referido a algunos puntos de discusión que asumimos de importancia para reflexionar acerca del proceso de cambio epistemológico y pedagógico en virtud de las nuevas demandas que la sociedad del conocimiento nos impone, no solamente en lo que a la empleabilidad se refiere, sino fundamentalmente en cuanto a la vigencia y pertinencia de los procesos educacionales.

En sustancia se trata de asumir el reto de construir una nueva visión pedagógica en sintonía con los hallazgos más recientes en los distintos campos del conocimiento, pero también de adoptar una nueva perspectiva ética y política que supone el reconocimiento de la multiplicidad, la diferencia y la subjetividad.

En este sentido, la labor educativa debe concebirse como un proceso que va más allá de la transmisión y adopción de información, conocimientos, habilidades y destrezas. Debe convertirse en un espacio propicio para el mejoramiento integral de la especie humana bajo el principio de la vinculación con el medio y con la vida.

Educar para la vida es educar para la incertidumbre y el cambio permanentes, es una actitud de sobrevivencia lo que se necesita desarrollar en nuestra población estudiantil. Una nueva actitud que va más allá del eficientismo técnico o de la adopción de tecnologías de la información. Se trata de transformar la escuela de un espacio de reproducción a un espacio de creación de opciones de crecimiento integral enmarcadas en el contexto histórico, cultural y geográfico donde se asienta.

Es, como dice Asmann (2002, p. 93) citando a Gadotti (1998)

Articular, saber, conocimiento, vivencia, escuela, comunidad, medio ambiente, etc. que se traduce en la práctica, en un trabajo colectivo y solidario en la organización del trabajo en la escuela, que se traduzca en la construcción de un saber no fragmentario; un saber que hace posible al alumno la relación con el mundo y consigo mismo; una visión de conjunto en la transformación de su propia situación con que se enfrenta en determinados momentos de la vida.

Finalmente, en nuestro medio y a propósito de las tareas que se han estado llevando a cabo en distintas facultades y escuelas en torno a los procesos de autoevaluación y acreditación,

cabría preguntarse si efectivamente estamos contribuyendo en la dirección del cambio señalado, o si por el contrario, estamos proponiendo más de lo mismo introduciendo pequeños ajustes pero esencialmente reproduciendo lo que hemos estado haciendo por más de 40 años.

Referencias

- Andrade, Raiza. (2005). **Hacia una gnoseología del desaprendizaje dialógico cognosciente: Principios para desaprender en el contexto de la complejidad.** Recuperado el 23 de marzo del 2006 de <http://redie.uacb.mx/vol7no2/imprimir-contenido-andrade.html>
- Bedoya, José Iván. (2005). **Epistemología y pedagogía: Ensayo histórico-crítico sobre el objeto y método pedagógicos.** Colombia: ECOE ediciones.
- De zubiría Samper, Miguel et. Al. (2005). **Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas.** Colombia: Editorial FIPC.
- De la Torre, S.; Moraes, María Cándida; Tejada, J.; Pujol, M.A. (2007, 28-30 marzo). **Decálogo sobre Transdisciplinariedad y ecoformación.** I Congreso Internacional de Innovación docente: TRANSDISCIPLINARIEDAD Y ECOFORMACION, Barcelona. Recuperado el 15 de julio del 2007 de <http://images.claudioalex.multiply.com/content/movie/claudioalex:video:739/claudioalex/739.pdf/wdDFstrDpcOzjhEhuWJYLw/DECALOGO-11may07.pdf.pdf>
- Fried, Schnitman, Dora et al. (2005). **Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad.** Argentina: Editorial Paidós.
- Giddens, Anthony. (1997). **Consecuencias de la modernidad.** España: Editorial Alianza.
- Guarro Pallás, Amador. (2005). **Los procesos de cambio educativo en una sociedad compleja: Diseño, desarrollo e innovación del currículum.** España: Ediciones Pirámide.
- Grundy, Shirley. (1991). **Producto o praxis del currículum.** España: Editorial Morata
- Hayles, Katherine. (2000). **La evolución del caos: El orden dentro del desorden en las ciencias contemporáneas.** España: Editorial Gedisa
- Hargreaves, Andy. (1998). **Profesorado, cultura y postmodernidad: Cambian los tiempos, cambia el profesorado.** España: Editorial Morata.
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. (2001). **Memorias Primer Congreso Internacional de Pensamiento Complejo.** Colombia: ICFES, Tomos 1 y 2.
- Morin, Edgar. (1999a). **El método, tomo III: El conocimiento del conocimiento.** España: Editorial Cátedra.
- _____. (1999b). **La mente bien ordenada.** España: Editorial Seix Barral.

- _____. (1999c). **Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro.** UNESCO. Recuperado el 01 de marzo del 2007 de <http://www.bibliotecasvirtuales.com/biblioteca/Articulos/Los7saberes/index.asp>
- _____. (2003a). **El método, tomo II: La vida de la vida.** España: Editorial Cátedra.
- Morin, Edgar; Ciurana, Roger Emilio; Motta, Raúl Domingo. (s.f.). **Educación en la era planetaria (resumen).** Recuperado en junio del 2007 de <http://www.aloj.us.es/vmanzano/pdf/resumen/planetaria.pdf>
- Moraes, María Cándida. (2001). **Tejiendo una red, pero ¿con qué paradigma educativo?** Recuperado el 22 de febrero del 2005 de: http://www.sentipensar.net/pdf/tejiendo_la_red.pdf
- Nicolás, Juan. (2007). **Alternativas actuales a la crisis de la metafísica moderna.** Recuperado el 07 de julio del 2007 de: http://antroposmoderno.com/antropos/moderno/articulo.php?id_articulo=1052
- Pérez-Gómez, Angel. (1999). **La cultura escolar en la sociedad neoliberal.** España: Editorial Morata.
- Ramis A., Rina Milagros. (2004). La causalidad compleja: ¿un nuevo paradigma causal en Epidemiología? **Revista Cubana Salud Pública, 30** (3).
- Romero, Clara. (2006). **Paradigma de la complejidad, modelos científicos y conocimiento educativo.** Recuperado el 09 de julio del 2007 de http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/06/06-articulos/monografico/pdf_6/clara_romero.pdf
- Terrén, Eduardo. (1999). **Educación y modernidad: entre la utopía y la burocracia.** España: Editorial Anthropos-Universidade da Coruña.
- Touraine, Alain. (2005). **Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy.** España: Editorial Paidós.
- Torres, Jurjo. (2001). **Educación en tiempos de neoliberalismo.** España: Editorial Morata.
- Torres Martínez, Raúl. (2003). **Los nuevos paradigmas en la revolución científica y tecnológica.** Costa Rica: EUNED.
- Yus Ramos, Rafael. (1997). **Hacia una educación global desde la transversalidad.** España: Editorial Anaya.