

Conocimiento, educación y transcomplejidad



Knowledge, education and transcomplexity

Luis Enrique Pérez Luna

enriqueperezluna@gmail.com

Universidad de Oriente

Núcleo de Cumana

Cumana, estado Sucre. Venezuela

Dra. Norys Alfonzo

n.alfonzo@hotmail.com

Universidad Católica de la Santísima Concepción

Programa de Pos-graduación en Educación

Concepción, Chile.

Artículo recibido: 12/02/2016

Aceptado para publicación: 03/03/2016



Resumen

En el presente artículo se parte de la premisa de que la transcomplejidad significa, en primer lugar, una ruptura con la posibilidad de convertir la filosofía en un discurso legitimador que despliega una visión ontológica y cultural dominante que restringe la conciencia del conocer. La constitución del conocimiento desde la perspectiva transcompleja propicia la penetración de los niveles de la realidad, creando así transrelaciones para que aparezcan nuevos significados, otras identidades y otras narraciones que despliegan una aprehensión cognitivo-sensible. Esta última relación impulsa una visión que conjuga lo ontológico con lo gnoseológico, lo objetivo con lo subjetivo, la estética con la investigación.

Palabras Clave: educación, conocimiento, transcomplejidad, transrelaciones.

Abstract

This paper starts from the premise that transcomplexity means, in the first place, a break from the possibility of converting philosophy in a legitimizing discourse that displays a dominant ontological and cultural vision that restricts the awareness of knowledge. Knowledge constitution, from a transcomplex perspective, promotes the introduction of the levels of reality establishing trans-relations in order to create new meanings, other identities and narrations that allow a cognitive-sensitive understanding. This last relation motivates a vision that combines ontology and epistemology, objectivity and subjectivity, esthetics and research.

Keywords: education, knowledge, transcomplexity, trans-relation.

Introducción

La interrogante ¿qué es conocer?, planteada desde una visión ontológica, remite a una diversidad de miradas para poder explicar la realidad; es por ello que el planteamiento de una única posibilidad de conocer no encuentra asidero en la investigación; muy al contrario, se ha promovido una respuesta que admite la multiplicidad metodológica, la cual rechaza la imposición teórica y práctica que, de convertirse en una arbitrariedad, reduciría el plano ontológico a un plano filosófico legitimador. En tal sentido, Arboleda (2009:102) expresa que: “..., la filosofía debe recuperar su carácter crítico frente a las condiciones de posibilidad de la experiencia humana, librándose de prejuicios antropocéntricos y de prácticas discursivas guiadas por relatos historicistas unidimensionales.”

Ese imperativo de Arboleda de “recuperar el carácter crítico” equivale a considerar el proceso de conocer como el acto humano de penetrar en los niveles de la realidad, para así poder construir los fundamentos teóricos de la explicación. En este sentido, hay que aclarar que investigar se refiere a conocer e involucra la búsqueda de respuestas a la interrogante ¿para qué conocer?; se trata de la relación ontológica entre ser, existencia y realidad que, al referirse a los fundamentos del objeto, considera la actuación del ser ante la necesidad de intervenir la realidad.

El problema que se presenta es que, ontológicamente, en la escuela, todo objeto de atención propicia pedagógicamente una posición cognoscente en la que la relación ser-realidad constituye la base del proyecto enseñanza-aprendizaje; por tanto, suprimir la posibilidad de que el ser se acerque a los objetos de investigación y los pueda problematizar representa una inclinación a la reproducción de teorías concebidas como pautas culturales educativas que, a su vez, devienen en cierres conceptuales de la realidad, todo lo cual conduce a la repetición de nociones, saberes y supuestos conocimientos deliberados, propios de una corriente arraigada a procesos de socialización y ajustados a una visión hegemónica.

En vista de este hecho, se hace necesario reivindicar el problema ontológico de la relación ser-existencia, la cual da sentido a los proyectos humanos y abre espacios de emancipación que se corresponden con dimensiones que buscan respuestas a la interrogante ¿para qué ser? En consecuencia, la dicotomía enseñar y aprender sólo responde cuando se desarrolla a través de la investigación, de esta manera se constituye un conjunto de procesos que, instalados en el espacio educativo, apuntalan la concepción misma de la formación como expresión de la autoconciencia.

Por esta razón se hace necesario comprender que la hegemonía de esa reproducción de teorías expresada en líneas anteriores distorsiona el objeto, ya que este queda asumido desde su apariencia y no desde sus elementos esenciales; en consecuencia, en el espacio educativo, puede desdibujarse el conocer, pues los razonamientos tienden a reproducir una forma de aprender en la que las explicaciones están dadas, los procesos de conocer están definidos, los saberes preconcebidos, la crítica cercenada y, en general, todo se desarrolla como una artificialidad en la que el pensar queda desplazado; por consiguiente, se trata de una visión ontológica-cultural que deja a un lado la conciencia teórica implícita en las relaciones entre el aprehender y explicar la realidad.

Esta visión ontológica-cultural rompe con la naturaleza de la realidad y con la concepción misma del ser, pues se cercena su capacidad para pensar y se intenta desplazar su posibilidad de percibir y explicar lo real. Todo esto propicia formas discursivas alienantes que, a su vez, constituyen una manera de ocultar la relación ontología-subjetividad desplegada en el espacio escolar, en el que concurren diferentes sentidos subjetivos que configuran una red de saberes y de formas de conocer. Por esta razón, para González (2007:15), se comprometen los: “...espacios simbólicamente producidos por la cultura, que son los referentes permanentes del proceso de subjetivación de la experiencia humana”.

Así pues, se trata de que la ontología recupere el espacio educativo como espacio de cruce cultural, ya que allí se vislumbran los procesos simbólicos en los que lo real se hace presente. Lo puede hacer mediante los sentidos subjetivos, pero también mediante el despliegue de la experiencia, ámbito en el que se desarrolla la subjetivación como espacio y tiempo complejo y se despliegan cualitativamente los acercamientos con el conocer y, además, donde se dan los intercambios intersubjetivos y las construcciones discursivas. Con respecto a esto último González (2007: 16) afirma que:

...aparecen hoy dos macros definiciones de valor ontológico diferentes en las ciencias sociales: la subjetividad y los sistemas discursivos. La dimensión discursiva es plenamente reconocida desde la perspectiva de la subjetividad como una producción esencial de la subjetividad social que, sin embargo, no elimina otras dimensiones de lo subjetivo, así como tampoco al sujeto individual en su capacidad generadora y crítica en relación a los espacios discursivos en que transita.

Ahora bien, si la dimensión discursiva es reconocida desde la subjetividad, entonces, la búsqueda para explicar la realidad es un acercamiento a los elementos esenciales de la misma. Obstaculizar este hecho deviene en un tipo de la alienación cultural que, en el presente, encuentra un fuerte rechazo de la crítica epistemológica, la cual se orienta hacia el reconocimiento de la autoconciencia como eje matriz de las transformaciones. De modo que, como afirma este autor, se trata de la conformación de la subjetividad social en las expresiones de la subjetividad individual que, a su vez, expresa un sentido de socioconstitución del saber.

Si se observa con detenimiento, en el espacio educativo se desarrolla un diálogo intersubjetivo, cuya actitud cognoscitiva ha sido cercenada; ello significa que no se trata de una nueva creación de significados, sino de discursos y representaciones que siempre han estado allí, pero que han sido silenciados; estos son los saberes vivenciales, las historias de vida, las expresiones socioculturales, las diversas lógicas de sentido que dan forma y contenido al proceso de subjetivación.

Así es como el aprendizaje representa la comprensión del objeto y genera una actitud para la actuación del ser frente a la realidad. De modo que es la comprensión ontológica la que importa para reconocer el objeto y sus saberes como elementos fundamentales para significar los alcances de la conciencia transformativa como expresión de la conciencia cognitiva en la sociedad.

Las visiones ontológicas recuperan su base filosófica y, desde posturas pedagógicas de alteridad, se desarrolla una crítica a los sistemas educativos que despliegan cierres conceptuales que, en su esencia, son cierres de la realidad. En este caso, cobra importancia el concepto de transversalidad, pues conocer es penetrar transversalmente en los niveles de realidad, lo que implica el movimiento de las inclusividades como nuevos ángulos de explicación.

Desde el plano ontológico, lo anterior plantea que la conciencia del conocer devela el problema de la apariencia y el paso a las esencialidades como penetración transversal. La realidad devela lo inclusivo que el cerebro pensante puede descubrir y que avanza con la explicación que requieren los diferentes niveles de lo real. Así, para Zemelman (2009:110):

Desde esta perspectiva, la fundamentación del conocimiento se apoya en las funciones mismas del conocer: aprehender y conceptualizar; funciones que por manifestarse en el proceso de abstraer nos remiten necesariamente a preguntarnos acerca de la fundamentación de la propia abstracción.

La abstracción, entonces, se constituye en el movimiento de penetración de la realidad desde la imaginación creadora, la cual posibilita que la conciencia cognoscitiva busque las explicaciones de esa realidad. Por esto, el paso de la abstracción a la explicación es equivalente al viaje del pensamiento a lo concreto a través de la conciencia teórica. Este viaje es la formación misma del ser, durante el cual se produce el conocer.

Desde esta perspectiva, la autoconciencia se puede desplegar como función crítica, la cual, en el vínculo ser-existencia-realidad, implica autodeterminación en el compromiso de la conciencia cognoscitiva. En el plano ontológico, el ser se debate por darle sentido a su existencia, de acuerdo a los requerimientos de la realidad;

esto implica una búsqueda permanente entre la razón cognitiva y la razón gnoseológica; en consecuencia, la actitud para el conocer y la necesidad de conocer no pueden ser desplazadas por ningún proyecto deliberado.

Esta es la razón por la cual, ontológicamente, la ruptura debe producirse, no sólo como respuesta a la alienación, sino como alternativa para el conocer, siempre y cuando la búsqueda en la realidad signifique ampliar la idea de la misma y también de sus implicaciones, sin que se produzca ningún cierre conceptual que, planificado en el currículum, opere como obstáculo epistemológico.

Por otra parte, la relación ser-realidad invoca el eje conocimiento-conciencia como fundamento para el hacer. Para la razón gnoseológica esto implica el acercamiento comprensivo a la realidad y a su proceso histórico. Es por ello que Zemelman (1992:163) afirma que: “El hacer tiene un papel de apropiación gnoseológica, aunque no cognitiva, planteando problemas teóricos que deben ser remitidos al plano de la acción una vez que se hayan podido abordar.” De esta manera, la razón gnoseológica invita a intervenir la realidad y no solamente a estudiarla.

Se trata entonces de pensar con la realidad en el juego de las alteridades, del conocer y del actuar, superando límites cerrados, propiciando el acercamiento al pensar epistemológico y entendiendo que la investigación se despliega con el propósito de ordenar mentalmente los niveles de la realidad; esto es posible en el movimiento del acontecer que toma en cuenta el pasado, el presente y el futuro como proyección problematizadora.

En este punto, se debe aclarar que los niveles de realidad sólo surgen en el análisis transversal, en el proceso de problematización y teorización desde inclusividades que se identifican en la penetración incesante hacia otros ángulos de explicación. Para la transversalidad, los niveles de realidad no existen, estos sólo se expresan si el pensar es capaz de concebirlos para que la ordenación de lo real se refiera a la reordenación mental-creativa que se hace cada vez más inclusiva. En otras palabras, se trata de la capacidad de encontrar nuevos ángulos exploratorios donde lo inclusivo está sólo en la posibilidad de pensar. Es el ser que se apropia de lo real vía pensamiento para impulsar el despliegue del movimiento de la producción del conocimiento.

Fundamentos para una propuesta transcompleja en el espacio educativo

El discurso epistemológico tiene su propio estatuto que requiere lo científico como elemento constituyente de sí. Desde esta perspectiva, se puede considerar que la crisis del pensar está relacionada con los modos de producción del conocimiento; esto supone abrir camino hacia otras visiones que impugnan a la ciencia misma.

Se hace necesario, entonces, discutir lo epistemológico como discurso constituyente de sí, sobre todo si se interpreta como expresión de lo “científico normal”. Así, habría que poner en tela de juicio “lo científico” como punto generador; esta idea se cuestiona así misma desde sus fundamentaciones, porque responde a una concepción positivista que, al convertirse en cultura dominante, se convierte en obstáculo epistemológico.

Por esta razón, el concepto de ciencia remitido a “epistemologías disciplinares” debe ser superado por una concepción transcompleja de la realidad, que parta de una consideración de lo múltiple, lo vivencial y lo local. Con la transcomplejidad, se trata de impulsar el movimiento histórico cualitativo en la búsqueda de lo otro del conocer y del conocimiento; de lo objetivo y de lo subjetivo, de lo interconectado y de lo planetario; de lo diverso y del diálogo para pensar en conjunto y generar en el pensamiento el movimiento dialéctico de lo real.

La base de este planteamiento pedagógico, en tanto conciencia del conocer, es la comprensión de una nueva forma de construcción del conocimiento que tenga, en el espacio educativo, un espacio para transversalizar las expresiones de la realidad e ir más allá de la forma en la que la misma se presenta.

En tal sentido, pensar en lo constituyente del discurso epistemológico pedagógico implica romper con la noción que convirtió el proceso de la ciencia en ciencia normal y que respondió a la concepción de cultura positivista que se desplegó en el escenario educativo, lo cual para Balza (2013:51) significa:

...hacer la crítica más contundente a una lógica científica que cosificó la complejidad de la existencia humana e impuso el dominio de la racionalidad tecnológica en detrimento de

otros saberes y racionalidades, al colocar la razón científica al servicio de la instrumentalidad con el expreso propósito de someter y dominar la naturaleza.

De acuerdo con este autor, para lograr la “expansión de la conciencia” es necesario pensar la ciencia más allá de los paradigmas dominantes. Ello significa una ruptura con la lógica dominante que se presenta como obstáculo epistemológico al no permitir otra manera de pensar, reflexionar e interpretar la realidad. De este modo debe desarrollarse, a nivel de la conciencia, el pensar complejo, desde donde se transversa la diversidad de aspectos que conforman la realidad, lo cual significa razonar desde la complejidad de las implicaciones que representa el acto de investigar con creatividad. De modo que hay que buscar lo inédito dentro de una realidad, que es en sí misma relaciones de aspectos, propuestas y manifestaciones que hay que estudiar.

Por esto, desde el punto de vista ontológico, la transcomplejidad toma en cuenta cómo la realidad, a través de sus expresiones complejas, se transversa así misma y cómo el sujeto, a través de sus propias sensibilidades, transversa en el pensar todas las implicaciones de lo real. En este sentido, para la transcomplejidad, es necesario acercarse a la realidad como una totalidad constituyente. Lo complejo es *complexus* porque se trata del acercamiento a múltiples planos, niveles e implicaciones que van configurando en el pensamiento la proyección de una explicación que se va articulando en los procesos de investigación. Así, lo producido se desarrolla a nivel del pensamiento y toca lo diverso, alejándose de lo constituido y sus posibilidades de cosificación, lo cual permite el desentrañamiento de lo real.

En consecuencia, la totalidad es un pensar, desde las inclusividades, que convierte a lo transcomplejo en el ordenamiento de las relaciones histórico-culturales para así dar cabida a lo “otro” del conocimiento. En este sentido, lo transcomplejo está determinado por la comprensión de lo real al penetrar, como incitación de la voluntad de saber, en las esencialidades, es decir que se comprenden los fundamentos de las implicaciones complejas y se transversan desde una lógica constructiva. Esta búsqueda de explicaciones desde la esencia es el producto de la conciencia cognitiva que, como autoconciencia, posibilita una nueva forma de creación de significados; la transcomplejidad, entonces, es conocer desde la alteridad del pensar.

En el caso de la educación, el pensar transcomplejo se refiere a que el propio estudiante pueda desarrollar formas de problematizar la realidad, desde diversos encuentros con las implicaciones del saber, con las determinaciones sociales y con la búsqueda de las expresiones intersubjetivas que se entrelazan en función de una realidad en movimiento. De este modo:

1. La Escuela será espacio de transversalizaciones de la cultura escolar con la cultura pública para generar un tejido intersubjetivo que reposicione la imaginación como fuerza creativa de la formación humana. Esto representará un reto frente a lo real, para lo cual se deberá constituir una nueva lógica que permita estudiar cómo la investigación mueve sus construcciones de acuerdo a los diversos niveles de la realidad. No se trata de una fusión o complementación de visiones paradigmáticas, se trata de penetrar en las esencialidades a través de la investigación, del aporte de docentes y estudiantes en la búsqueda de una explicación.

Esto plantea que la transcomplejidad, desde la visión educativa, no es un proceso, es la búsqueda infinita en las implicaciones filosóficas, sociales, culturales y políticas. Para Balza (2013:107): “...la trascendencia de un pensamiento transcomplejizador es lograr una percepción integradora de todos los rostros posibles de la realidad, pues se trata de activar los cinco sentidos en forma simultánea en el viaje del pensamiento.” De esta manera, en los espacios escolares deberá desarrollarse el debate creador para propiciar que se vaya más allá de lo que presenta la realidad. En el plano ontológico se trata de un cambio al interior del ser para intentar el acercamiento al interior de lo real.

2. El cómo se aprende se vincula al cómo se produce el pensar y al cómo se transversan las diferentes imágenes que crean un tejido intersubjetivo-transcomplejo. Se despliega una aprehensión cognitivo-sensible que lleva la huella de una subjetividad y de un sentir, pues la afectividad no se relega, la palabra queda atravesada de mundo, de saber y de sentimientos que forma parte de lo transcomplejo.

Con la transcomplejidad en el espacio educativo se propicia la aparición de significados, identidades y narraciones que apuntan a la búsqueda en lo diverso y de lo diverso, produciéndose un movimiento dialéctico en el que el discurso pedagógico intenta orientar la búsqueda del conocimiento; esta no se repliega

a sí misma, no se neutraliza, no se cosifica, sino que adviene en el encuentro con el otro y lo otro de la constitución y explicación de la realidad.

3. La transcomplejidad en educación es también una visión estética que, enmarcada en los distintos contenidos de la realidad, propicia el placer de descubrirlos y construirlos más allá de sus propios cierres y obstáculos epistemológicos. Lo estético a través de los sentidos crea una manera de placer, por tanto, el placer de aprehender la realidad es también un componente de lo transcomplejo y va más allá del conocer; existe, entonces, un disfrute, un goce que se vincula con la curiosidad y al interés.

Se puede partir de la idea de que no puede haber separación entre la ciencia y la sensibilidad; esta relación se convierte en vehículo dentro de la búsqueda del conocimiento y le da un sentido al conocer, mientras que el placer de conocer representa el reto por construir una visión de realidad en la que el individuo es sujeto de su propia alteridad. Es así como se conjuga lo ontológico con lo gnoseológico y de esta manera la estética es integrante de un proceso complejo que da cuenta de la noción de visiones de lo real. En otras palabras, interesa el estatuto teórico en tanto sea descubrimiento del conocimiento y se desplace a lo cognitivo-sensible o exprese también las maneras diversas de conocer.

Es por esto que, con la ayuda de la estética, se desarrolla la voluntad de conocer, propiciando así que la imaginación recupere su fuerza creadora y, desde una visión transcompleja, se intente capturar el movimiento histórico que se da en la realidad. Es este movimiento dialéctico el que permite la aproximación a las esencias y, por tanto, la configuración de un conocimiento más avanzado.

La transcomplejidad como vínculo de transrelaciones en el espacio educativo

Desde una posición dialéctica y a través de la voluntad de saber ocurre el adentramiento a los niveles de complejidad y, así, el pensar epistemológico intenta la explicación de la realidad, articulando nociones y conceptualizaciones con la diversidad de visiones y puntos referenciales sobre la realidad. Se trata de un movimiento cualitativo capturado por el movimiento del razonar que abre nuevos problemas que invitan a la búsqueda de nuevas explicaciones. Este es el sentido de lo transcomplejo, la búsqueda incesante de otras explicaciones, las cuales van conformando un tejido de conocimientos que asume la realidad desde diferentes visiones. Es así como para Zemelman (1992:119) es necesario advertir que:

A una mayor complejidad del objeto se requieren relaciones de conocimiento también más abiertas. Así es como debemos abordar una complejidad de lo real que necesariamente tiene su contrapartida en las formas de razonamiento y que ha provocado una crisis de los modelos de racionalidad científica.

En este sentido, hablar de una mayor complejidad del objeto es encontrar lo que Nicolescu (1996) llama transrelaciones, las cuales hacen la investigación más abierta, mientras que lo estudiado comienza a mirarse desde líneas de fuga que sólo surgen en la capacidad del razonamiento. Por ello, este autor, al hablar de la naturaleza objetiva, afirma que: “Esta objetividad es subjetiva en la medida en que los niveles de realidad están ligados a los niveles de percepción” (p.50). De esta manera, para Nicolescu, se reconoce la presencia del sujeto al cual le corresponde transversar en el pensamiento y los diversos niveles de realidad, explorando una complejidad que deviene en transcomplejidad.

En tal sentido, la complejidad de la realidad no distancia al sujeto del conocimiento, sino que impulsa al conocer como modo de explorar los diferentes niveles de realidad que sólo se pueden transversar en el pensamiento si se penetra a otra dimensión de complejidad y, por tanto, a otra forma de conocer y transrelacionar la realidad en su movimiento dialéctico.

El paso del tránsito de niveles de la realidad como niveles de complejidad constituye el espacio trans donde pueden emerger las esencialidades de lo que se estudia y así se van creando líneas de fuga para la búsqueda de otras explicaciones.

Se trata de penetrar en otras aristas de la realidad y llegar a transrelaciones que impliquen movimientos del razonar y revisiones exhaustivas del objeto de investigación en las implicaciones posibles que se van constitu-

yendo en el paso de lo gnoseológico a lo epistemológico. Estas implicaciones son esas líneas de fuga, posibles búsquedas de explicaciones otras que, partiendo de nuevos supuestos, van desarrollándose en formas explicativas. No basta, entonces, encontrarse con las implicaciones, es necesario que desde las transrelaciones se piense y se razone en función de otras explicaciones del objeto.

La transrelación funciona como un ordenador metodológico, puede implicar un conjunto de interrogantes, de puntos de vista y de precisiones que deben permitir que se penetre aún más en la búsqueda de las esencialidades. La transrelación es el puente que usa el conocer para encontrar las explicaciones que se asumen desde las diversas implicaciones del objeto que se investiga y los diferentes elementos estructurantes del todo como constructo de pensamiento.

La transrelación representa, de este modo, el enlace entre niveles y puede potenciar las explicaciones basadas en implicaciones otras que transversan el espacio del conocimiento. Esto representa el paso de lo subjetivo a lo objetivo, el paso entre transrelaciones que se integran en la discusión desde el modo de producción del conocimiento.

Ahora bien, todo lo señalado hasta ahora implica una nueva visión compleja que nutre el pensamiento transdisciplinario, en consecuencia, adviene el pensamiento transcomplejo que intenta explicar la realidad desde aproximaciones que generan las transrelaciones de conocimiento, a partir de lo que se denomina “pluralidad compleja”, es decir, visiones diversas que se transversan al explicar la realidad. De esta manera, la transrelación es, en tanto y en cuanto se logra expresar, una explicación otra que no se detiene en el plano descriptivo, sino que se explicita como posibilidad permanente para abrir espacios cognoscitivos y, además, representa la profundización del conocimiento y la respuesta a interrogantes que se plantean en el proceso de conocer.

En consecuencia, el pensar complejo, al no remitirse a simplificar las formas de aprehensión, amplía la posibilidad problematizadora y es entonces cuando se desarrollan las transrelaciones, que representan una nueva manera de transversar lo interno de la realidad y una nueva manera de posicionarse de los “espacios de nadie”, de aquellos “espacios fronterizados”, propiciando así un conjunto de transaberes. Con relación a este hecho, Pérez Luna, Alfonzo y Curcu (2013:16) afirman que:

...un transaber representa un saber en construcción donde lo transmetodológico, como diversidad en el plano de constitución teórica, representa el elemento que permite el acercamiento a la realidad desde lo diverso. Este proceso ocurre en el diálogo de saberes donde se despliega la relación sentidos subjetivos-saberes en constitución.

De este modo, la multiplicidad de transrelaciones es el punto de partida de los transaberes y de las explicaciones en proceso que nacen de lo no conocido que comienza a ser ordenado de otra manera en el pensar. Es, además, la configuración de nuevos sentidos subjetivos que se plantean desde diversos puntos de vista, propiciando una red de informaciones y de apreciaciones sobre la realidad como diversidad teórica. Este espacio de transrelaciones y transaberes se mueve en lo diverso a manera de un pensar de la totalidad y obedece a una exigencia epistemológica que intenta superar lo constituido, por lo que ya esto no se refiere a disciplinas, sino que obedece a la multicomplejidad de razonamiento que se cruza como pensar transcomplejo.

Por ende, la transdisciplina intenta la búsqueda más allá de las disciplinas, permitiendo la discusión en “espacios de nadie”; mientras, se establecen múltiples relaciones transdisciplinarias que constituyen el conjunto de lo transcomplejo. Es así como la totalidad, como forma de pensamiento, se mueve, dando origen a nuevas implicaciones como producto de lo diverso de los sentidos subjetivos.

En vista de esto, la realidad, por su misma historicidad, no está acabada, es un tránsito para nuevas búsquedas que, producto de lo transversal, transforma el pensar en un pensar complejo, por lo tanto, la realidad está en una función permanente de concepción ontológica, de reacomodo en el pensamiento de la naturaleza de lo real y de la práctica del ser social.

Es en este sentido que, en el espacio educativo, cobra fuerza el diálogo de saberes, el cual se produce al interior del saber, en la generación de transrelaciones que se perciben como inclusiones de nuevos aspectos de lo

real y se vinculan con la expresión intrínseca de saberes en constitución, proyectándose como nuevas posibles explicaciones que, a su vez, se volverán a transversar para producir nuevas transrelaciones.

Estos planteamientos configuran una idea de complejidad en tránsito, y sugieren la posibilidad de lo inclusivo, por lo que podrían considerarse el principio de la transcomplejidad que, como ya se ha señalado, constituye “pluralidad compleja” representada por un proceso transversal que, a su vez, se transversa continuamente en el pensar. Visto de esta manera, la transcomplejidad es la penetración en los niveles de realidad a través de la investigación, los cuales van haciéndose más inclusivos cada vez, mientras que el pensar es el ordenamiento de las explicaciones otras manadas del proceso de creatividad, por lo que, para Nicolescu (1996:43), se despliega en la realidad un proceso de “no resistencia” al cual accede el “sujeto transdisciplinario”, lo que lo lleva a afirmar que:

Un nuevo principio de relatividad emerge de la coexistencia entre la pluralidad compleja y la unidad abierta: ningún nivel de realidad constituye un lazo privilegiado de donde se pueden comprender todos los otros niveles de realidad. Un nivel de realidad es lo que es porque todos los demás niveles existen a la vez.

Esta afirmación de Nicolescu hace pensar en la idea de totalidad como en una forma de pensar la realidad o en una forma de manifestación del pensar en las inclusividades que acercan al sujeto al transcomplejizar, sin un fin último debido al carácter histórico del conocimiento y debido a su movimiento que, superando a las apariencias, se identifica como movimiento cualitativo de un pensar que transcurre entre niveles. Morin (2007) al recordar la frase de Adorno: “la totalidad es la no verdad” admite que:

...La aspiración a la totalidad es una aspiración a la verdad y que el reconocimiento de la imposibilidad de la totalidad es una verdad muy importante. Por eso es que la totalidad es, a la vez, la verdad y la no verdad.

Con este razonamiento se despliega la idea de que, a través del acercamiento a las esencialidades, se desarrolla el acercamiento a la intercomplejidad de los niveles de la realidad. Esto no es una verdad absoluta porque el pensar transcomplejo, aunque que se mueve como pensar en la totalidad, debe tomar en cuenta el movimiento dialéctico de la realidad, el cual está determinado por la historia y la práctica social transformadora. El mismo Morin lo establece cuando explica que “... la idea misma de complejidad lleva en sí la imposibilidad de unificar, la imposibilidad del logro, una parte de incertidumbre, una parte de indecibilidad y el reconocimiento del encuentro cara a cara, final, con lo indecible.” (p.136)

De esta manera, el pensar transcomplejo, como pensar humano, es un movimiento cualitativo que penetra en lo indecible, a aquello que la apariencia oculta y que es necesario desentrañar, por ello, hablar de “niveles de realidad” se constituye en una metáfora del modo de producción del conocimiento que hace énfasis en la voluntad de conocer y en la disposición para penetrar en lo más profundo de la realidad histórico-social.

Es en todo este contexto de consideraciones sobre la transcomplejidad en donde tiene sentido pensar en la educación como escenario del pensar, de un pensar transcomplejo, desde donde se supere la tendencia al conocer fragmentado, disciplinario y memorístico que sólo sirve a los propósitos de una razón constituida que responde a las pautas de una cultura escolar afirmativa.

De esta manera, habría que asumir la relación educación-transcomplejidad como el desarrollo de un diálogo dialéctico para la socioconstitución de transrelaciones que puedan conducir a los transaberes como expresiones creativas del pensar desde una realidad compleja y multidimensional. Esta afirmación debe sustentarse en nuevos escenarios de producción del conocimiento en la escuela, en el abordaje de relaciones intersubjetivas que rescaten el acercamiento a la realidad como manera de cuestionar la escuela actual y sus artificialidades.

Zemelman (1992) advierte que una primera situación es asumir la realidad como construcción que toma en cuenta la historicidad y con esta los cambios cualitativos del propio movimiento de lo real; así, el conocer es una apertura epistemológica, una no predeterminación de objetos y conceptos, un acercamiento desde otros ángulos del pensar que, en el caso de la educación, colocaría a estudiantes y docentes en un diálogo permanente. Es en este diálogo donde afloran los diferentes ángulos como miradas entrecruzadas que rechazan las

exclusiones de lo predeterminado, rechazando de esta manera las nociones estáticas del currículum y de los programas escolares. Se trata más bien de la expresión de nuevas inclusividades que conducen a otras concepciones de complejidades que el docente debe saber interpretar para enriquecer la idea misma de conocer.

Este cruce de nuevos contenidos que se dinamizan en la socioexplicación de la realidad va tejiendo transrelaciones que conducen de un salto de nivel de las complejidades a un nivel transcomplejo. Se podría pensar que esta posibilidad en la escuela es asumida desde la investigación, para lo cual la base será pensar en la concepción de un proyecto que integre escuela, comunidad y familia como un eje fundador que se nutra permanentemente de lo histórico-social.

El desarrollo de esta alternativa implica una ruptura epistemológica para poder superar, tanto los obstáculos del conocer, como las pautas escolares que no propician el diálogo, elemento articulador de las complejidades. Se trata, entonces, de desatar el pensar creativo, hacerlo cotidiano, escuchar al otro, hacer surgir de las voces lo complejo y las posibilidades de sus diversas implicaciones. ¿Qué hacer con este problema en la escuela?, ¿Cuál es la posibilidad de un diálogo que se exprese como transversal, como transcomplejizador de la realidad?

Un punto de partida para responder estos cuestionamientos sería permitir el diálogo y desde allí potenciar las interrogantes sobre la realidad, para que, así, surjan otros contenidos diferentes a los contenidos cerrados del currículum. Lo educativo deberá transformarse en la necesidad de organizar las interrogantes de los estudiantes como la idea-fuerza de lo que se necesita conocer. Obviamente que siempre existirán claves conceptuales, categorías y principios de las disciplinas que deben conocerse y manejarse para poder potenciar esta idea de diálogo creador. En este sentido, el docente sería el organizador de la discusión, pero sin imponer sus saberes, de tal modo que sólo ofrezca algunos fundamentos para ayudar a la comprensión de la realidad.

La formación de la autoconciencia como diálogo entre otros y con el otro debe fijar ángulos que conduzcan a otros saberes en los que la investigación sea el elemento articulador para desarrollar la problematización de la realidad. De esta manera, la idea de transcomplejizar se hace inherente al proceso mismo del pensar complejo y al cómo resaltar problemas de esa realidad en movimiento, recuperando así la noción de historicidad, escenario en el cual se producen los cambios cualitativos del desarrollo de la vida del hombre en la sociedad.

Desde esta perspectiva, el proceso transversalizador transitará los diversos ángulos y miradas sobre contenidos que, aun estando previstos por la enseñanza, se dinamizarán como diálogo de saberes, permitiendo así que se representen nuevas aristas de la realidad, donde lo complejo se expresará a través de lo inclusivo, radiando así lo la noción de Zemelman (1992:131), para quien:

Lo esencial es trascender los espacios conformados, de manera de incorporar el contorno de objetos teorizados, o bien de las prácticas posibles que plantean el desafío de romper con las estructuras vigentes para actuar la potencialidad de la realidad.

Por tanto, desde nuevos ángulos del conocer, lo importante es romper con lo dado, abriendo el razonamiento más allá de límites prefijados; mas, sin embargo ¿es esto posible en el espacio escolar? ¿es posible la idea de un estudiante que pueda enfrentar un proceso educativo transcomplejizador que le permita desplegar transrelaciones y pensar en transaberes como saberes en tránsito o saberes en construcción? La respuesta a estas preguntas es el gran reto que se plantea a la educación de este nuevo siglo. ©

Luis Enrique Pérez Luna. Profesor Titular Jubilado Escuela de Humanidades y Educación. Departamento Psicología e Investigación Educativa UDO- Núcleo de Sucre. Doctor en Educación. Ex Director de la Escuela de Humanidades y Educación UDO. Ex Director del Doctorado en Educación UDO. Vice-Rector Académico (Universidad Politécnica Territorial del Oeste de Sucre “Clodosbaldo Russián”). Investigador Activo UDO. Profesor del Doctorado en Educación y Maestría en Educación UDO-Sucre. Participante del Curso de Estudios Postdoctorales UDO-Sucre. Miembro del PEI.

Norys Alfonso Moya. Profesor Titular Escuela de Humanidades y Educación. Departamento de Educación Integral UDO- Núcleo de Sucre. Doctora en Educación. Miembro del Centro de Estudios Caribeños. Investigadora Activa UDO. Profesor del Doctorado en Educación y Maestría en Educación UDO-Sucre. Participante del Curso de Estudios Postdoctorales UDO-Sucre. Miembro del PEI.

Bibliografía

- Arboleda, Carlos. (2009). Posontología y posmetafísica en el siglo XXI. Colombia. Universidad Pontificia Bolivariana.
- Balza, Antonio. (2013). Pensar la investigación postdoctoral desde una perspectiva transcompleja. Venezuela. Red de Investigadores de la Transcomplejidad.
- González, Fernando. (2007). Investigación cualitativa y subjetividad. India. Mc Graw Hill.
- Morin, Edgar. (2007). Introducción al pensamiento complejo. España. Gedisa Editorial.
- Nicolescu, Basarab. (1996). La transdisciplinariedad. Manifiesto. México. MultidiversidadMundo Real.
- Pérez Luna, Enrique. Norys Alfonso y Antonio Curcu. (2013). Transdisciplinariedad y educación. En: Revista Educere. Año 17. N° 56. Mérida. ULA.
- Zemelman, Hugo. (1992). Los horizontes de la razón. México. Anthropos.
- Zemelman, Hugo. (2002). Necesidad de conciencia. México. Anthropos.
- Zemelman, Hugo. (2009). Uso crítico de la teoría. México. Instituto Politécnico Nacional.