

DESAFÍO EDUCATIVO ANTE LOS CAMBIOS EPOCALES

Gloria Pérez C, Lexy A. Mujica G y Luis Alberto Paradas

(pp 77-100)



Revista



INSTITUTO PEDAGÓGICO DE BARQUISIMETO
LUIS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA

educare

*Órgano Divulgativo de la Subdirección de Investigación y Postgrado
del Instituto Pedagógico de Barquisimeto “Luis Beltrán Prieto
Figueroa”*

BARQUISIMETO – EDO. LARA – VENEZUELA

Volumen 20 N° 3

Septiembre – Diciembre 2016

DESAFÍO EDUCATIVO ANTE LOS CAMBIOS EPOCALES

EDUCATIONAL CHALLENGE BEFORE EPOCAL CHANGES

ISSN: 2244-7296

Gloria Pérez Carucí *
Lexy A. Mujica Gómez **
Luis Alberto Paradas Pérez **

**Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de
Barquisimeto UPEL-IPB**

DESAFÍO EDUCATIVO ANTE LOS CAMBIOS EPOCALES

Gloria Pérez C, Lexy A. Mujica G y Luis Alberto Paradas

(pp 77-100)

<i>Revisión Documental</i>	Gloria Pérez Caruci[*] Lexy A. Mujica Gómez^{**} Luis Alberto Paradas Pérez^{***}
Recibido:16-04-2016	Aceptado:02-12-2016
RESUMEN	ABSTRACT
<p>Este artículo constituye una reflexión sobre la educación en época de cambios. Asumimos la reflexión teórico-epistemológica orientada a la investigación de lo social, como reorientación humanista en la Formación docente. Contribuye a fundamentar una manera de generar conocimiento, comprender e interpretar la realidad social, educativa y cultural, ante un panorama de incertidumbre. Trabajo realizado bajo el criterio de investigación documental, bibliográfica y electrónica, apoyado en la revisión de fuentes primarias y secundarias sobre conceptualizaciones, tendencias y enfoques teórico-metodológicos. Se trabajó la reconstrucción reflexiva de la situación social abordada, privó el criterio de ¿cómo se leyó el texto? De acuerdo a Romo (2007), es el método comparativo, con lo cual los autores del texto se reconocieron en relación a los autores iniciales de la temática, por contraste. Consideramos: el desafío educativo ante los cambios epocales, debe evitar disociación entre disciplinas, aceptar afectos, sentimientos, emociones y actitudes, propios de la subjetividad humana.</p> <p>Descriptor: educación, desafío, época.</p>	<p>This article is a reflection on education in times of change. We assume the theoretical-epistemological reflection oriented to the social investigation, as a humanist reorientation in the Teacher training. It contributes to a way of generating knowledge, understanding and interpreting the social, educational and cultural reality, before an uncertainty scenery. This investigation was conducted under the documentary, bibliographic and electronic criteria, supported by the revision of primary and secondary sources on conceptualizations, trends and theoretical-methodological approaches. We worked on the reflexive reconstruction of the social situation addressed. The criterion of how the text was read was used. According to Romo (2007), it is the comparative method, in which authors of the text were recognized in relation to the initial authors of the subject, by contrast. We consider: the educational challenge to epochal changes, must avoid dissociation between disciplines, accept affections, feelings, emotions and attitudes, characteristic of human subjectivity.</p> <p>Keywords: education, challenge, epoch</p>

* Profesora de Castellano. Magister en Educación. Doctora en Educación. Docente Universitaria. Secretaria (E) de la UPEL-IPB. PEII. gpca9@hotmail.com

** Profesora de Historia. Magister en Orientación y en Tecnologías de Información. Doctora en Educación. Docente Universitaria. Coordinadora del Programa en Ciencias Sociales (UPEL-IPB). PEII. lexymujica52@gmail.com

*** Profesor de Geografía. Magister en Geografía. Doctor en Ciencias de la Educación. Docente Universitario. Coordinador del Programa Interinstitucional de Doctorado en Educación (PIDE). Convenio UCLA-UNEXPO-UPEL. PEII. luisparadas52@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

La presente revisión documental que a continuación se presenta, tiene la intención de reflejar de manera sucinta la compleja situación de incertidumbre que experimenta la humanidad a inicios del siglo XXI, por estar en presencia de cambios que rebasan el tiempo cronológico expresado en años o siglos para llegar a una etapa de cambios de época, donde apreciamos otra visión del mundo que denota la superación de los patrones de vida vigentes, de lo común, lo compartido, que se hace palpable en creencias, valores, convivencia, pensar, sentir, generar conocimientos u otras manifestaciones sociales. En consecuencia, la presentación de un trabajo de esta naturaleza demanda de los autores el fijar una posición clara sobre el soporte metodológico empleado, de esta manera el lector vislumbrará el hilo concatenado en su escritura.

Sobre este particular resulta necesario afirmar que se asume la hermenéutica, pues se comparte la idea de que toda consideración teórica se funde en una experiencia de las respectivas cosas mismas, la cual deviene a su vez de aspectos propios del sujeto; conciencia, representación, vivencias, pensar, aspectos que en su conjunto se orientan a proponer argumentos para abrir caminos, configurar y manifestar realidades o tendencias apócales. Así, comenzamos por identificar tres consideraciones claves para abordar el asunto: a) época con nueva lógica de la realidad, b) época donde se reivindica al ser y a su proceso formativo, c) época donde es esencial la interacción con los demás.

Y desde allí, la intención de este grupo de trabajo para captar la esencia de una época en concordancia con investigadores interesados en el tema. Al respecto, aludimos a Rodríguez (2010), cuando expresa "...la raíz de toda filosofía, lo que verdaderamente merece la pena pensarse, yace impregnado, está por pensar", es eso lo que se ha dado en llamar subjetividad, ya que de acuerdo al citado autor, "...algo viene, sencillamente a ser" (p.53). Desde esta perspectiva, el trabajo que hoy se presenta a la consideración de los lectores, responde a una estructura que devine de las reflexiones producto de la autonomía individual de los autores, de la libre autorrealización y el derecho de expresión de cada uno de ellos, aunado a la autonomía colectiva que procede de la conciliación de ideas y criterios para lograr una versión única del grupo.

Por esta razón, consideramos pertinente no permanecer solamente en el plano de la conciencia para lograr este producto, de allí que el acceso a la siguiente etapa de la subjetividad:

la voluntad, que tuvo un papel y una significación a todas luces evidente. De esta manera, en la ruta de la secuencia lógica del proceso subjetivo, se asumió una vez más el planteamiento del precitado autor, cuando expone "...al ser la voluntad y no la conciencia representativa la esencia de la subjetividad, son los valores los términos que se contraponen a ella como objeto." (p.54), en fin, la voluntad asentó los valores compartidos que impulsaron la secuencia de puntos y la vinculación de todos al trabajo en su conjunto.

ÉPOCA CON NUEVA LÓGICA DE LA REALIDAD

La realidad del mundo que hoy se vive y se caracteriza por la complejidad, derivada de la multiplicidad de nexos, relaciones e interconexiones de fenómenos físicos, biológicos, sociales, políticos, económicos, ambientales, culturales y educacionales, los cuales conforman una simbiosis de innumerables conocimientos que llegan hasta los lugares más apartados con demasiada rapidez. Acotamos lo señalado por Nicolescu (1994), cuando expresa que la realidad no puede considerarse una mera construcción social o acaso el consenso de una colectividad, o llegando más lejos un acuerdo subjetivo, ya que trasciende todo eso para alcanzar una dimensión trans-subjetiva, en la medida que un simple hecho experimental puede arruinar la más elaborada y sustentada teoría científica.

Desde esa perspectiva, la comprensión de la realidad rompe con la manera tradicional que limita a abordarla desde sectores o disciplinas particulares con situaciones que no son predecibles, ya que por el contrario, se afrontan problemas emergentes, no lineales, con un nexo de fenómenos interrelacionados que no se reducen a una sola dimensión, sino que en ellos convergen multitud de elementos y variadas interacciones, en los cuales el dinamismo es constante. Así, para Morín (2000), la complejidad es la unión de la simplicidad y la complejidad que implican selección, jerarquización, separación, reducción, con los otros contra-procesos que comprenden la comunicación y la articulación de aquello que está disociado y distinguido. Deducimos que estos fenómenos ameritan la construcción colectiva de nuevos estilos de sentir, valorar, pensar y actuar de los individuos en la sociedad, que posibiliten a toda la ciudadanía alcanzar una vida digna en un entorno sustentable y sostenible.

La literatura revisada permite señalar que bajo este pensamiento complejo se pueden distinguir tres principios: el dialógico, la recursividad, el hologramático; (a), el dialógico, a diferencia de la dialéctica no existe superación de contrarios, sino que los dos términos coexisten sin dejar de ser antagónicos (b), recursividad, el efecto se vuelve causa, la causa se vuelve efecto; los productos son productores, el individuo hace cultura y la cultura hace a los individuos y (c), el principio hologramático; busca superar el principio del holismo y del reduccionismo, en virtud de que el primero no ve más que el todo; y el segundo no ve más que partes.

El principio hologramático ve las partes en el todo y el todo en las partes en compleja combinación. Por esta razón, asumimos en el presente trabajo el Paradigma de la Complejidad, que pretende enlazar en un mismo espacio y tiempo, lógicas que se excluyen y al mismo tiempo se complementan para concebir la nueva visión de la ciencia, que permita incorporar la complejidad y posibilite establecer otros vínculos con la naturaleza, aunado a la participación e inclusión activa del sujeto en la construcción del conocimiento.

Al consultar a Morín (2002), notamos que se encuentra identificado con esta visión cuando sostiene que hay un uso degradado de la razón que se traduce en las amenazas que surgen del proceso ciego e incontrolado de la ciencia. Por este motivo es necesaria una reorganización del conocimiento, ya que *“esos errores, ignorancias, cegueras y peligros tienen un carácter común que resulta de un modo mutilante de organización del conocimiento incapaz de reconocer la complejidad de lo real.”* (pág. 28).

Asimismo, en sintonía con estos planteamientos, Capra(2000), incluye la visión ecológica que va más allá de la aprehensión de un sistema, de las relaciones de las partes dentro de un todo. Cada todo se considera como parte de otro todo y un ambiente complejo que precisa valorar los contextos y los procesos; pero también los intercambios, el fluir permanente, el movimiento, la continuidad y la discontinuidad; el equilibrio, el orden y el caos, la entropía y la auto organización, los valores.

Observamos el énfasis de este autor en la ecología humana centrada en el ser humano, ve la naturaleza como un objeto instrumental de uso y al hombre, como fuente de todo valor y, en nuestra época, la necesidad de instaurar una correlación profunda que no permita la separación del entorno natural, ni de humanos ni de otros seres u objetos.

Entonces se precisa entender los principios de la organización de los ecosistemas, y en consecuencia, construir y fomentar comunidades sostenibles y/o sustentables (ambientales sociales, culturales y físicas), en las que podamos satisfacer nuestras carencias y aspiraciones sin disminuir las oportunidades de las generaciones futuras.

En Capra (2004), apreciamos la ratificación de lo expresado al señalar que "... la ecología es intrínsecamente multidisciplinaria porque los ecosistemas conectan al mundo vivo con el mundo inanimado" (p. 2). Este argumento, indudablemente, demanda poseer un marco conceptual diferente al de las disciplinas convencionales que basarían sus contenidos programáticos en aspectos biológicos, geológicos, químicos, geográficos y termodinámicos; además, de aquellos vinculados con la ecología humana como la agricultura, la economía, la política, lo social y cultural de los seres humanos. Por consiguiente, implica un estilo de ver el mundo y un pensamiento diferente en términos del contexto, las relaciones, las formas y los procesos que superan las barreras disciplinares.

Destacamos en esta ocasión, que la visión ecológica referida es incluyente porque no separa a los seres humanos de su entorno natural, sino que considera los fenómenos completamente interconectados e interdependientes, donde los seres humanos afrontan para su supervivencia como un hilo de la trama de la vida (en términos de Capra). Y desde esta perspectiva, quedan circunscritas entonces, las relaciones entre los seres humanos, con las generaciones venideras y con el entorno, pues representan una red donde todos los niveles interactúan con otros sistemas, inclusive la subjetividad de nuestra percepción y la incertidumbre.

Quizás por ello, los científicos abordan lo multidimensional, la pérdida del sentido único de las limitaciones elásticas, que ameritan modelos de interpretación distintos. Así, el matemático Kurt Gödel en 1931, trata la apertura a lo irresuelto para el discernimiento sobre el conocimiento y, ofrece al ámbito científico, el Teorema de la Incompletud, donde enfatiza la incerteza ante cualquier intento de instituir verdades cerradas e incluye soluciones que pueden ser verdaderas y también falsas.

Por otra parte, Hayles (1998), aborda la dimensión intersticial que demanda sistemas de representación, bases filosóficas, metafísicas y metodológicas acerca de la impredecibilidad de los procesos naturales, culturales y sociales, considerados en otrora como estancos, pero convertidos en esta época, en múltiples conexiones disciplinares, y expresa al respecto "la teoría

del caos abrió, o más precisamente reveló un tercer territorio, que se sitúa entre el orden y el desorden”. Estas consideraciones son admitidas, ya que la cultura occidental acostumbró a usar una sola lógica: la lineal, deductiva o inductiva.

Ahora bien, Lárez (2010), argumenta lo apropiado de considerar algunos de esos cambios (entre otros, abordajes la multiplicidad de nexos entre fenómenos y al hombre como fuente de todo valor), que son reflejo de una etapa de desmodernización en vez de postmodernidad. Obviamente, el espíritu de nuestro tiempo demanda ir más allá del simple objetivismo y relativismo, bajo una mirada que tienda a la integración dialéctica de las dimensiones empíricas, interpretativas y críticas e igualmente, a la integración del “pensamiento calculante” con el “pensamiento reflexivo” referido por autores como Heidegger o/y por el proceso dialógico en el sentido que señala Morín, para pensar la simbiosis de dos lógicas, una “digital” y otra “analógica”.

Sin embargo, durante el siglo XX, los aportes de la **física** y la **neurociencia** han hecho ver que la mente trabaja de acuerdo con la “física cuántica”, donde entran también, paradójicamente, los procesos aleatorios del azar, la indeterminación y lo que se ha venido llamando “las teorías o leyes del caos” (Prigogine, 1994), que son “sistemas abiertos” y exigen modelos lógicos alternativos para su interpretación y comunicación, los cuales permiten, a su vez, entender mejor la naturaleza de la libertad humana y, en especial, los procesos de la creatividad. Evidentemente, dichos planteamientos exigen repensar la ciencia en lo sistémico y lo ecológico, desde una perspectiva modular, estructural, dialéctico gestáltico, estereognóstico, inter- y trans-disciplinario.

Al indagar en el ámbito social sobre este asunto, advertimos que el empleo de criterios analíticos conllevó a la disgregación de la realidad social en diversos elementos, los cuales, pudieron integrarse en un sistema convenido a posteriori y, en consecuencia atemporal, pero también promovió la aplicación de una serie lineal de causas y efectos, sujeto al enfoque dialéctico, que trabaja con una sucesión de momentos evolutivos que generan una totalidad. Inferimos que en la realidad total hay conflictos, fuerzas contradictorias que buscarán salida al antagonismo a través de una síntesis, que no es otra cosa que una fase dialéctica emergente y diferente a la anterior.

Ahora bien, en el ámbito individual, el ser humano como unidad sistemática es un ente relevante en el campo humanístico y científico. Maffesoli (1997), demanda una “razón sensible”,

dionisiaca, que atienda a la totalidad de la vida, capaz de articular lo que ha sido separado como el cuerpo y la mente, la razón y la intuición, lo concreto y lo abstracto, la emoción y el intelecto, y que piense los procesos desde la interrelación de lo humano, lo social y lo natural. Percibiendo entonces, que la crítica de Maffesoli está orientada hacia lo que él denomina la “razón abstracta”, que deriva, justamente, del pensamiento ilustrado. Y es allí donde este autor enfatiza en que, desarticula al mundo de la vida y de la experiencia, se hace necesaria una nueva perspectiva y esta ha de considerar, obligatoriamente, la dimensión intuitiva.

Este hilo discursivo conduce a los argumentos que al respecto exponen varios autores, como Lárez (Op. Cit), al expresar que estamos en presencia de la irrupción de otras lógicas (p.67), que hay un esfuerzo por desconstruir la lógica imperante (p.96), o como lo manifiestan Lárez y Vásquez (2010), para quienes “... significa plantear los aspectos concernientes al ámbito social planetario de una forma interactuante e interrelacionada entre sí y no como divisiones y fragmentos,” (p.91), para los mismos autores “... las innovaciones educativas deben apuntalar el desmembramiento disciplinario y dar paso a lo multidisciplinario, que implica una mirada más holística, compleja y global,” (p.101).

En conjunto con lo anterior, Pérez, Mújica y Paradas (2011), asumen que la realidad es sistémica, un entramado inevitable de relaciones complejas, y en consecuencia, la praxis disciplinarias desde una mirada crítica, que amerita una forma múltiple de abordaje de la realidad, imbuido en un proceso integral, de ética, de afectividad que contempla: un enfoque, una visión del mundo, una nueva lógica, una perspectiva que nos lleva a valorar la multicausalidad, la multidimensionalidad, la multirreferencialidad y la complementariedad de la información del proceso pedagógico.

De la misma manera, dichos autores consideran que la interdisciplinariedad favorece la transferencia de métodos de una disciplina a otra y la acción transdisciplinar es interactiva y complementariamente se da entre, a través y más allá de la disciplinariedad, incluye además clásicos valores lógicos del objetivo cognoscible, del sujeto cognoscente y un tercero excluido que busca hacer corresponder lo interno del sujeto con la externidad del objeto. Este criterio, pudiera sustentarse en Almarza (2003), quien asume que el hombre debe pensar en marcos lógicos más elevados donde entren la imaginación, la especulación y el chispazo intuitivo. En síntesis, desde el punto de vista pragmático, tanto en el orden social general como en el

estrictamente educativo, los modelos para abordar la realidad demandan de la planificación acorde a las ideas que amplían y complementan lo relativo al proceso educativo, al aplicar como técnica el consenso de las comunidades o de las instituciones porque permite una visión compartida del problema y de la manera de afrontarlo.

Citamos el aporte de Vilorio (2010), quien distingue cuatro pasos del Marco Lógico: (a), identificación de los problemas, necesidades o cambios a resolver, (b), diseño o formulación, con lo cual se formaliza y organizan los resultados obtenidos en el paso preliminar para establecer estrategias, plazos, recursos y costos, (c), ejecución y seguimiento, que dependerán de la calidad, consistencia y pertinencia del diseño asumido y (d), evaluación, cuya ejecución debe darse en las etapas previa, simultánea, final y posterior.

Finalmente, creemos que al asumir dichos marcos en la formulación de proyectos educativos entrarían en consideración diversas viabilidades: económicas, sociales y sobre todo, el ambiente, por esta razón, hay anuencia en diversos autores por considerarlo un método de planificación participativa en la gestión de proyectos de cooperación para el desarrollo comunitario. Esa participación se evidencia en la definición de objetivos, la participación de involucrados en el desarrollo y en los grupos de beneficiarios.

ÉPOCA DONDE SE REIVINDICA AL SER Y SU PROCESO FORMATIVO

La modernidad como época histórica centró su atención en el individuo, en el sujeto como ente bio-social que demandaba atención exclusivamente personalizada, sobre el cual se vaciaba todo tipo de información que debía ser memorizada y asimilada como expresión de capacidad, sabiduría y conocimiento. Sin embargo, hoy por hoy la característica esencial de la praxis docente es que no implica un acto de naturaleza técnica, subordinada al criterio de logros, de objetivos preestablecidos, en términos de un perfil ideal que se presenta como las propiedades deseadas de algo que se establece en un marco o prototipo ideal del objeto a construir: la práctica ideal del objeto a construir; la práctica es un fenómeno de carácter pedagógico en permanente evolución.

Así, en el tiempo se ha superado el acto que daba primacía a la tensión entre la mediación de expresiones comunicativas y las competencias discursivas, sobre aquéllas de las que está compuesto el campo del saber formativo teórico y/o vivencial. Evidentemente, el carácter

instrumental para la búsqueda del conocimiento da paso a la preeminencia de las influencias mutuas entre los actores como seres humanos; ya que se estima que la intersubjetividad de los educadores con los estudiantes influye en sus actuaciones, en tal caso, si el educador cultiva la curiosidad como condición natural del ser, el ejercicio de la indagación al desarrollo de la imaginación, la intuición, las emociones, la capacidad de comparar y asociar.

Si consideramos lo expresado por Freire (2004), la formación se convierte en parte de la educación que se ofrece al estudiante y envuelve al propio educador, entonces los educadores serán eternos aprendices y el conocimiento es inacabado, por consiguiente, el docente siempre será aquel hombre o mujer en búsqueda de conocimientos y accederá al libre modo de pensamiento, asumirá clara conciencia de la realidad socio-histórico-cultural en la cual está trabajando, desarrollará una actividad pertinente en el escenario donde administra la práctica educativa.

Diversos argumentos ayudan a la reflexión sobre el proceso educativo. Así la teoría del Caos sostiene que los aspectos inéditos de la dinámica física descubiertos en el siglo XX contribuyen con nuevos modelos de interpretación epistémica que devienen en alternativas como instrumentos de solución que, pudieran reemplazar o enriquecer anteriores criterios. Indiscutiblemente el ser humano posee una naturaleza absolutamente compleja, razón por la cual éste no debe ser captado de modo fragmentado, sino a partir de su dinámica naturaleza compleja.

Y la complejidad, como factor constituyente de la vida y del pensamiento, del conocimiento y de la acción, que inquieta nuestros esquemas lógicos de reflexión y nos obliga a una redefinición del papel de la epistemología, sin embargo, el lenguaje es una clave para aproximarnos a la comprensión del ser humano. Echeverría (1997), sostiene que la existencia humana reconoce tres dominios primarios: el dominio del cuerpo, la emocionalidad y el lenguaje. Cada uno de estos dominios abarca fenómenos diferentes, pero estrechamente interrelacionados.

Inferimos que en el proceso de construcción del conocimiento se considera que aún cuando se reconocen tres dominios primarios, se postula la prioridad del lenguaje, por cuanto es precisamente a través del lenguaje que se confiere sentido a nuestra existencia. Además, desde el lenguaje es posible reconocer la importancia de dominios existenciales no lingüísticos. Incluso cuando se apunta a los dominios del cuerpo, la emocionalidad no puede hacerse, sino desde el lenguaje.

Desde el Paradigma interpretativo, uno de sus relevantes autores, Heidegger (2006), en su obra *Ser y el Tiempo* y en el sucesivo debate generado sobre la misma, que ocupó un periodo importante del siglo XX y lo que va del siglo XXI, sostiene que la significación del Ser está en “asistir o estar presentes”, mientras que el tiempo tiene la connotación de “lo que pasa o parece pero mientras pasa permanece como tiempo” también de “un trecho temporal de un ahora a otro que le sigue”. Acaso un encuentro de ser y tiempo pudiera darse en su cosificación, ya que una cosa es un asunto o cuestión en cuyo interior se esconde algo insoslayable.

Continúa señalando dicho autor, la idea de que ni el ser ni el tiempo son, “se dan”. Clarifica que el tiempo auténtico es tetra dimensional, ya que destaca: a) porvenir, b) presente, c) pasado y d) la regalía, la última de las cuales todo lo determina ya que mantiene a los tres primeros, juntos en la cercanía. “El tiempo no es. Se da el tiempo (...). En la medida que la regalía misma es un dar, se oculta en el tiempo auténtico del dar de un dar” (p. 35). De igual manera expresa que se da el ser, se destina, “**el ser como don es presencia**”. Estas estimaciones diferencian las ideas de Heidegger de las que formularan en su tiempo Platón, quien considera el ser como idea; y de Kant, para quien representaba una posición; también de Hegel, que lo consideró un concepto absoluto, y de Nietzsche, para quién era una voluntad de poder. Esa estimación es propia de esta etapa que no es cambio de época sino época de cambios.

ÉPOCA DONDE LO ESENCIAL ES LA INTEGRACIÓN CON LOS DEMÁS

Evidencias: Diálogos y Comunidad

El filósofo judío Martín Buber (citado por Pérez, 2007), conocido por su filosofía del diálogo, propuso un existencialismo religioso centrado en la distinción entre relaciones directas o mutuas (relación Yo, Tú o diálogo), en la que cada persona confirma a la otra como valor único y, las relaciones utilitarias o indirectas explicadas a través de la relación del “tú y yo”, como muestra de nuestra polaridad primaria y básicamente humana, cuando nos distinguimos de nuestra madre y, al trasladarlo a la escuela se convierte en “yo, tú y ello”. Buber señala que esta relación se da con los hombres, donde **participa el lenguaje, damos nuestro yo y aceptamos el**

Tú, porque si sólo viviéramos con el ello no somos humanos. El mundo del **ello** es igual al mundo de las ideas, de lo posible, de los nudos mentales.

Ahora bien, según Morín (2002), en la era planetaria es necesario un conocimiento que entienda los problemas globales, en su contexto y en su conjunto. Ese conocimiento debe superar las antinomias de los conocimientos hiperespecializados e identificar la falsa racionalidad (abstracta y unidimensional); pero a la vez ese conocimiento debe acompañarse por la enseñanza de la condición humana, en donde el proceso formativo esté guiado en *aprehender* al ser humano, situado en el universo y a interrogarse sobre nuestro devenir y donde los actores sociales construyan procesos formativos relevantes, asertivos y ecológicos que lleven a un diálogo permanente con su devenir desde una opción educativa más *humanizadora*.

Es en esa historia común que el sujeto inscribe sus nuevos aprendizajes: una manera de vivir, de ver al mundo, aprehendemos una cultura, una cosmogonía. Pero no es sólo eso; también el aprendizaje de una serie de signos y significaciones, un aprendizaje de relaciones simbólicas, un lenguaje particular, un discurso específico que nos otorga una perspectiva para entender lo que sabemos y lo que somos capaces de hacer. Sin embargo, Pérez (Ob.cit), afirma que no podemos quedarnos sólo en el plano perceptivo o sensorial porque en la constitución del ser humano hay sentimientos, emociones y una capacidad para realizar procesos mentales en un contexto social que influye significativamente para contribuir a la construcción de subjetividades diferentes provenientes de múltiples lugares, tiempos y espacios.

Desde esta perspectiva, Guzmán de Moya (2004), invita a que activemos la agudeza y nos atrevamos a sacudir la inercia de pensar y a desafiar la certidumbre que todo está escrito” (p.27), así como también a reflexionar sobre otros modos de mirar la formación, para ello subraya que no se trata de resolver sólo el problema de la educación instituida, sino interpretar los significados implicados en la misma idea de *formación*, que apele a la necesidad de desencadenar giros discrepantes al tono de la racionalidad que predomina, en los que implica desarrollar acciones tendentes a estrechar la relación entre el saber y la práctica, tanto en profesionales como en aprendices. Pero la formación no puede constreñirse sólo al dominio de competencias práctica ya que su fin se orienta a ejercer una acción sistemática sobre individuos y grupos que transforme el saber-hacer pero también el saber-obrar y el saber-pensar.

De acuerdo con Bernstein (2001), el proceso discursivo puede considerarse como una red compleja de relaciones sociales. El dispositivo pedagógico institucional se encuentra caracterizado por un conjunto de reglas formales para la comunicación pedagógica en la universidad, las cuales regulan el universo ideológico de significados potenciales sobre el proceso investigativo como estructura sociológica de poder, conocimiento y conciencia.

Los procesos que permitan la interpretación, construcción y reconstrucción del conocimiento son redes complejas de sentidos y significados generadores a través del lenguaje y la interacción social. La sociedad está en nosotros, sus observadores y nosotros la formamos, la intersubjetividad ha sustituido a la objetividad porque la incompletud de la realidad genera entramados con necesarias y nuevas estrategias de representar y re significar. De allí, que tan importante son las características observables de un conocimiento como la interpretación subjetiva que le conceden los que participan en él.

En función de los planteamientos anteriores, practicar la racionalidad dialógica significa entonces ir al encuentro de la comunicación entre aspectos que se revelen como contradictorios, sino que confluyen mutuamente y representan la unidualidad, es buscar la riqueza en las complementariedades y en los antagonismos. Esto implica el reconocimiento del pluralismo, la diversidad y la relatividad; pero ello, no significa el falso consenso y la tolerancia sin reflexión crítica.

Pérez (Ob.cit), afirma que la palabra ha perdido el alto valor que los griegos atribuyeron, porque la originalidad y la peculiaridad expresiva es el reflejo de la formación íntima del ser humano, que la estructura y la metamorfosea con sus vivencias. Por esta razón, insiste la autora, en que la tarea de la educación es formar seres humanos para el presente, para cualquier presente, seres en los cuales otro ser humano pueda confiar y respetar, seres capaces de pensarlo todo y hacer lo que se requiera como un acto responsable desde su conciencia social, para ello, el educador debe valerse de una serie de recursos, entre ellas el lenguaje, que en interacción con los demás se convierte en diálogo.

Refiriéndose a los cambios actuales que afectan a la educación, Chouliaraki y Fairclough (1999), afirman que “las ideologías gerenciales en educación son construcciones discursivas que se basan en discursos provenientes de otras prácticas que están estrechamente vinculadas con las prácticas actuales en educación específicamente, de prácticas económicas”. De acuerdo con estos

autores, el discurso de una práctica coloniza el de otra, o esta última se apropia del primero, “dependiendo de cómo las relaciones de poder se expresan como relaciones entre prácticas y discursos”.

En atención a lo citado anteriormente, enseñar la condición humana señala Morín (ob.cit), implica crear condiciones en las cuales cada persona reconozca su identidad terrenal, develando lo humano de la humanidad y su pertenencia a una comunidad de destino. El siglo XXI enfrenta retos que impiden soluciones lógicas definitivas, dando cuenta de las nuevas incertidumbres en la ciencia para demostrar las debilidades del paradigma de la simplicidad. Así mismo, se incluye, la incertidumbre como variable en nuestro pensamiento, para pensar estratégicamente y no programáticamente; los espacios intersticiales como la tercera región de la realidad.

Ese es el gran “desafío”. Y pensar en el futuro como incertidumbre, es asumir el nuevo tiempo con la mente calzada en el esquema real de los nuevos desafíos educativos. Enseñar la comprensión es estudiar las raíces de esa incompreensión, fuente de males para el hombre (racismo, xenofobia, discriminación). En una palabra, la misión espiritual de la educación es enseñar a comprender al ser humano y luchar por una ética de la comprensión humana, para lograr una paz planetaria.

Observamos que Sánchez y Pérez (2010:), son partícipes de este criterio cuando destacan el papel de la dialogicidad que “...respeta opiniones, creencias, costumbres, hábitos en y desde los sentimientos de los otros”, a esto se agrega la opinión de Curcu y De la Ville (2010), al indicar que los seres humanos de acuerdo a esta visión “... no son posicionados como objeto silenciosos, sino como sujetos parlantes, no como objetos examinados, sino como sujetos dialogantes.” (p.230), que aparte de estas condiciones reúnen alegría, voluntad esperanza y entusiasmo, condiciones todas estas a ser consideradas día a día por los formadores, aunque requieran su tiempo para asumirlas.

En consecuencia, la formación docente es construida desde el plano ontológico como una vivencia inter subjetiva cotidiana, diversa y compleja, en el marco de la cosmovisión de realidades, impregnadas de incertidumbre y legitimadas socialmente. Y la formación docente en el plano epistemológico, orientada hacia la mediación de las relaciones intersubjetivas dialógicas inacabadas inmersas en una realidad incompleta, de sistemas abiertos.

Para tal fin advertía, Theodor Adorno, (citado por Pérez, op.cit), de nacionalidad judía, representante de la generación joven de la Escuela de Frankfurt, sostiene que “la educación debe hoy más preparar para actuar en el mundo que intentar hacer llegar tal o cual modelo rector determinado de antemano, porque las circunstancias sociales exigen al individuo cualidades específicas como la capacidad de ser flexible y sentido crítico”.

La dinámica social en su conjunto exige la incorporación racional de un estereotipo cuya inconsciencia no limite la actuación frente a los cambios que la dialéctica social imprime a la historia. Por esta razón, la relación institución-sociedad, de acuerdo a Pérez (Ob. Cit) debe permanecer en el tiempo, no para superar al hombre, sino para que las ideas del hombre trasciendan la institución y la sociedad, y en esa relación dialéctica propiciar los cambios epistemológicos sobre la concepción de educación, lengua y sociedad (p.56).

Los autores de este artículo comprometidos con el quehacer pedagógico, consideramos de singular convivencia profundizar sobre estas reflexiones. Autores como Bloch (1996), en una actitud visionaria de la historia, al defender su método, afirmaba que “Las realidades sociales son una. No se podría pretender explicar una institución sino se apega a las grandes corrientes intelectuales, sentimentales, místicas de la mentalidad contemporánea” (p.17). Ciertamente, el docente dará continuidad en la praxis pedagógica a esa carga ideológica y filosófica recibida durante la formación docente, pero quizás como una paradoja, lo que hicimos ayer no es apropiado para el **ahora** y, posiblemente el análisis crítico facilite la interpretación de los cambios y transformaciones.

Esos hechos del contexto socio histórico invaden irremediablemente el recinto institucional y dejan la huella en la estructura organizativa y funcionamiento del mismo, argumenta Pérez (Obcit). En consecuencia, el docente en esta época de incertidumbre debe ser crítico y dialéctico para abordar la realidad, transitarla desde sus pensamientos y de este modo, poder viajar de lo simple a lo complejo, de lo disciplinario a lo transdisciplinario, de la certeza a la incertidumbre, es decir, movilizarse desde la lógica científica formal hacia una nueva lógica cognitiva de naturaleza relacional y reconfiguracional.

Por consiguiente, cuando revisamos los distintos enfoques y consideraciones generan diversas interrogantes ¿Cómo adecuar los programas de formación docente a instituciones donde el paradigma positivista o racionalista está fuertemente arraigado? ¿Cómo logramos el accionar

activo y creativo de los estudiantes de carreras docentes, cuya formación predominante positivista ofrece resistencia al cambio? ¿Cómo desaprender un estilo de aprendizaje imperante para aprender otro?

Si a lo antes expuesto se agrega el contexto socio-económico mundial actual, representado en la globalización, se evidencia una plena interacción del ser humano con ese complejo mundo inaugurado como situación emblemática del presente en 1989, a raíz de la caída del muro de Berlín que trajo consigo la unificación de una Alemania que había quedado dividida por efectos de su derrota en la segunda guerra mundial, a lo cual hay que agregar los efectos traídos por la perestroika y el glasnost a la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), incapaz de sostenerse como potencia supranacional ante la opresión interna que ese estado ejercía al aparato productivo interno lo que traía consigo un bajo nivel de producción, rendimiento y productividad, desánimo en los trabajadores, ausencia de libertad de expresión.

Pero el debate sobre la globalización prosigue y no hay acuerdos ni precisión entre los analistas, es indudable que la disolución de la URSS y del bloque socialista que integraba con los países de Europa Oriental, inauguró una realidad inédita ya que ese espacio dejado por el socialismo como sistema socialista internacional fue ocupado por el capitalismo en su fase neoliberal. Esto trajo una serie de secuelas que se aprecian con nitidez: (a), El debilitamiento del estado, (b), Expansión del mercado productivo y consumidor sostenido en la libre iniciativa de los particulares y sobre todo de las empresas transnacionales, (c), La concentración de riquezas y poder en pocas manos, (d), homogenización del mundo ante el arrollador avance de las comunicaciones y sus tecnologías con efectos en cultura, identidades y modos de vida de los diferentes pueblos pues se fabrican símbolos culturales.

De esta manera, la impresión de caos exhibe sus evidencias. Una severa crisis se inicia en el sector educativo por considerar que instituciones como la universidad y la escuela son incapaces de adaptarse a la época y la revolución iniciada por la industria comunicacional. En tal caso, el análisis y la reflexión se tornan imperantes. En el ámbito latinoamericano revisar el pensamiento de Paulo Freire se ha vuelto casi obligatorio si se considera que en su obra pedagógica de la autonomía expone que educar exige “rigor metódico, crítica, riesgo, rechazo de cualquier discriminación, reflexión sobre la práctica, asunción de nuestra identidad cultural, autonomía, curiosidad, seguridad, generosidad, humildad, buen juicio, compromiso, alegría y libertad”.

EDUCACIÓN CONCORDANTE AL CAMBIO EPOCAL

Las consideraciones precedentes, permitieron reflexionar sobre la época que se vive la cual es transicional frente a la tradición, a lo convenido y aceptado en el plano del conocimiento, de allí que el campo estrictamente educativo no es inmune a todos esos y a otros cambios y debe proponerse como un proceso que refleje la nueva realidad que día a día se consolida.

Así, una educación auténtica no puede privilegiar la abstracción en el conocimiento. Debe insistir en contextualizar, concretar y globalizar. La educación transdisciplinaria deberá reevaluar el rol de la intuición, del imaginario, de la sensibilidad y del cuerpo en la transmisión de los conocimientos. Evidentemente, será el componente más importante de la educación a todos los niveles básicos, en los institutos superiores y las universidades, además en la actualización y el entrenamiento permanente de los profesionales. Se ha de reconocer al principio de la incompletud y de la incertidumbre en el seno de todo conocimiento; y la aceptación de un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, con el propósito de desplazar el conocimiento-acción unidimensional y mutilante.

Por otra parte, la educación debe engendrar el surgimiento de un pensamiento que dé cuenta que el conocimiento de las partes depende del conocimiento del todo, y que el conocimiento del todo depende del conocimiento de las partes; así mismo, que reconozca y analice los fenómenos multidimensionales en lugar de asilar, mutilando, cada una de sus dimensiones y analice las realidades que son al mismo tiempo solidarias y conflictivas. Ello sin obviar; el respeto a lo diverso, en donde al mismo tiempo se reconozca la unidad del contexto y de lo complejo. Un pensamiento que vincule y afronten la falta de certeza, reemplazando la casualidad lineal por una causalidad multireferencial, que sostiene que las mismas deben estar en movimiento activo, vivas en pensamiento, construyéndose y transformándose; es por ello, que nociones como, acompañamiento, imaginarios y otros, son propuestos para el estudio de las organizaciones-instituciones.

No menos relevante resulta la reivindicación del ser y de las condiciones que le son propias, tal y como lo expresa Rodríguez (2010), apelar a su pensamiento para lograr argumentos y llegar de esta manera a la comprensión no obstante, la intención debe ser valorizar las condiciones innatas del ser en procura de formar ciudadanos educados, lo cual, implica

individuos comprometidos con su entorno social, ya que como lo señala Paradas (2013) “...en el mundo actual hay abundantes individuos debidamente instruidos, competentes, capacitados, con habilidades y destrezas en lo técnico instrumental, pero carentes de sensibilidad humana...”, todo esto explica que la educación formal ha dado énfasis a la instrucción y descuidado la formación, eso explica que la mayoría de los incorporados y egresados instituciones educacionales, son “...desconocedores de valores humanos tales como respeto, solidaridad, lealtad, caridad, puntualidad, ética, moral y responsabilidad, o de sentimientos como amor, piedad o temor.” (Ibídem), lo que deriva en conductas individualistas con imposibilidad de garantizar la convivencia humana y la tolerancia ante la diversidad de perspectivas que presenta el género humano.

En ese orden de ideas, resulta valido certificar que el discurso pedagógico debe constituirse en el puente válido que conecte a la educación con la sociedad, poseedor de un lenguaje amplio y nutrido como de un mensaje que devuelva a los educadores el papel de líderes sociales en procura del mejoramiento y superación de sus comunidades.

No menos relevante resulta lo planeado por Lárez (Op.cit), quién considera que toda innovación que se pretenda en la escuela debe estar articulada al contexto socio-político, socio-antropológico y socio-cultural. Agrega que hoy la escuela debe ser “...un centro de participación comunitaria que irradia el saber académico y lo complementa con el saber popular” (p:9), debe estar próxima a su entorno, considerar lo que ocurre en la calle, la cotidianidad de la vida y propiciar la transformación social con nuevos valores, competencias cívicas y éticas, de allí, el aporte que han dado y siguen dando la pedagogía y la didáctica crítica a través de las corrientes representadas por la pedagogía radical norteamericana, la corriente crítica australiana, la tendencia alemana de Marcuse y de Habermas, la española de Gimeno y brasileña Freire, a favor de los sectores populares.

Apreciamos la educación propuesta por Freire (1980), que exige una permanente postura reflexiva, crítica y transformadora, pero que no se detiene en el verbalismo, sino que exige acción. Orienta su teoría educativa y la antropología filosófica de la misma cuando sostiene: “aspira a que el hombre se perciba en el mundo y con el mundo en la condición de sujeto y se aleja de la tradicional inmersión en el mundo como objeto” (p.106). La importancia del diálogo domina toda su obra desde la década de los años 60 en el siglo XX.

Según Pérez (Ob. Cit), “el acto pedagógico es un acto humano, pleno de significados y sentidos críticos, por esta razón se inicia en el YO”. Efectivamente ¿Qué concepción he internalizado durante mi proceso de formación personal y profesional? El proceso educativo debe contribuir al desarrollo humano, es decir, guiar las acciones hacia el uso de la razón y la conciencia, sin subestimar las conductas primitivas y reacciones instintivas que forman parte de su naturaleza como ser vivo, las cuales, deben considerarse en el escenario educativo. Indudablemente, esto implica una reflexión crítica del docente sobre su praxis educativa, “reflexiones con fines transparentes, humanos” en términos utilizados por Adorno.

Así como la poesía homérica no representaba enriquecimiento de su forma de expresión, pero “le ofrecía a los griegos los más altos problemas de la vida, el camino espiritual que los llevaba de la opresora estrechez de su dura existencia, a la atmosfera más alta y libre del pensamiento” Jaeger(1990: 70), es un ejemplo de la capacidad del ser humano para crear ideales que se correspondan con su existencia, con la naturaleza humana y con el contexto histórico social. Se trata de enriquecer el mundo interior, de dilucidar sobre creencias propias y la de los demás, que sometidos a la reflexión puedan originar ideas y pensamientos, que trae la acción consciente, la cual puede generar cambios en la comunidad cognoscente.

En consecuencia, en el diálogo hay una relación de horizontalidad que luego reconoce la andragogía como uno de sus principios. Para Freire (Op.cit), sólo hay comunicación cuando el diálogo establece entre los hablantes una relación simpatética y el antidiálogo es la negación de la simpatía. En la verticalidad se percibe una relación de dominación y como una contradicción, en el antidiálogo se genera sumisión, dominación y sometimiento. Entonces, el diálogo desde la aceptación del otro se enriquece en condiciones de igualdad. Las aulas universitarias suelen presentar con demasiada frecuencia una interacción que niega el diálogo cuando el profesor trabajó sobre el estudiante y no con éste.

Desde esta apreciación, el diálogo es una experiencia existencial que induce a la reflexión sobre sí mismo y sobre el mundo. No debe confundirse con la polémica que esteriliza la relación humana. Hay en el diálogo un factor que actúa como sólida argamasa: La intersubjetividad que vincula afectivamente a los seres humanos en el conversar, en el cotidiano echar cuentos, en la tertulia informal del vecindario. Pérez (ob.cit), refiere que la cotidianidad puede ser el punto de partida, allí conviven lo coherente o incoherente, la fluidez o las limitaciones expresivas, que

pueden convertirse en fuente de discernimiento para la comprensión de la realidad, apoyado en la ciencias hermenéuticas y los factores socioculturales.

El diálogo es un actor y un hacer creador, de acuerdo con la visión de Freire, es decir, el amor y la humildad son inseparables del diálogo. No hay verdadero diálogo si no hay amor. Si uno de los dialogantes se instala en la soberbia o en la prepotencia, se rompe la posibilidad del diálogo. Vemos como la responsabilidad del docente está comprometida con estas ideas. En el diálogo, la autosuficiencia y la desesperanza tampoco son aliados favorables.

Dicho autor sostiene que el diálogo entre docentes y sus discípulos no los convierte en iguales, pero marca la posición democrática en sus interacciones. No son iguales a los estudiantes, por varias razones; la diferencia entre ellos los hace ser como estar siendo: Si fuesen iguales, uno se convertiría en el otro. El diálogo gana significado precisamente, porque los sujetos dialógicos no sólo conservan su identidad, sino que la defiende y así crece el uno con el otro. Por lo tanto, el diálogo no nivela y reduce al otro, ni es favor que haga el uno al otro. Ni es táctica envolvente que el uno usa para confundir al otro. Implica, por el contrario, un respeto fundamental de los sujetos involucrados en el que el autoritarismo rompe o impide que se construya.

Es así, como el diálogo es una actividad dialéctica, intersubjetiva, en cuyo desarrollo el lenguaje se manifiesta como la capacidad exclusivamente humana que acerca, suscita emociones y sentimientos. Habermas (2002), ha planteado que crea un plexo de sentido intersubjetivamente compartido. Sale de la reflexión que aísla y se proyecta en la reflexividad que convoca a compartir la palabra” (p.123). Esta manera de comunicación no es un fin en sí mismo, es un medio que determina la proximidad y lejanía de los habitantes, supera la confrontación de creencias, prejuicios y predisposiciones que limita, pero al mismo tiempo, potencia la interacción comunicativa. Los roles de quién habla y quien escucha son intercambiables. Indudablemente favorece el entendimiento y la comprensión, desde la personal percepción y significado del mundo que los hablantes confieren a la realidad, el lenguaje representa el aire vital del diálogo.

A partir de lo expresado anteriormente, asumimos que la convivencia desde la educación no es un recurso didáctico, es parte del reconocimiento de los actores como seres humanos que aprenden de manera diferente y se educan en la solidaridad, el respeto mutuo, la tolerancia y la convicción, donde la dignidad humana está por encima de calificaciones, normas, limitaciones

naturales de la edad, posición social, religiosa o política. Los discentes y el docente se hacen humanos en el compartir, el convivir tiene que ver con el deseo consciente de estos actores del proceso educativo de aceptarse mutuamente. Todos estos planteamientos son válidos al considerar el papel de las nuevas tecnologías de información y comunicación, cuyo empleo es inobjetable en el ámbito escolar, pero siempre acompañadas de una serie de consideraciones esenciales a la condición humana que entra en juego en el hecho educativo.

CONSIDERACIONES FINALES

La compleja existencia de diferentes niveles de la realidad en la naturaleza y en nuestro conocimiento, aunado a la búsqueda de hacer corresponder la internidad de los investigadores con la externidad del objeto, permitió el diálogo integrador y complementario que se concreta en esta expresión colectiva. Evidentemente, asegura Pérez (Ob.cit), el contexto sociohistórico marca las pautas para el potencial cambio de criterios desde las diversas perspectivas: considero factible que los paradigmas asumidos lejos de ser “eficientes” tienen el valor de ser “diferentes”, “la tendencia normativa” por “cultura participativa”, la relación dialéctica orientada “desde adentro” “hacia afuera”, con el propósito de generar conductas desde el emocionar, como impulso natural para el accionar.

Finalmente, giramos la mirada como investigadores hacia la Pedagogía Crítica que para Martínez Bonafé (1996), constituye “una producción cultural, una producción de saber para dar cuenta de una realidad; una red de significaciones que da razón también de los obstáculos que vence y de sus recreaciones a lo largo de la historia” (p.79). Pues, la perspectiva crítica intenta describir los procesos educativos, formativos y culturales a través de los cuales, las instituciones se mantienen o cambian, la idea es, comprender para cambiar y para transformar. La finalidad real de este enfoque es la transformación de las prácticas educativas compartidas entre todos los que intervienen en los procesos y la transformación social en la búsqueda de la libertad de las personas.

De esta manera, asumimos que ellas representan una opción frente al proyecto político inconcluso de la Modernidad y la Ilustración, y pretende no sólo el reconocimiento de la educación como proyecto político emancipador y liberador de las conciencias del yugo totalitario

de la razón, sino también la constitución de un proceso de transformación, renovación y de reconstrucción de lo social. La perspectiva crítica intenta describir los procesos educativos, formativos y culturales a través de los cuales, las instituciones se mantienen o cambian, la idea es, comprender para cambiar y para transformar. La finalidad real de esta visión es la transformación de las prácticas educativas compartidas entre todos los que intervienen en los procesos y la transformación social en la búsqueda de la libertad de las personas.

REFERENCIAS

- Almarza Rísquez, F. (2003). "Convergencia Transdisciplinar una nueva lógica de la Realidad". Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Barberousse, P. (2002). Globalización y Postmodernidad: Desafíos al aprendizaje humano. Revista de Educación Universidad de Costa Rica. Vol. 26. N° 2.
- Berstein, B. (2001). La estructura del discurso pedagógico. Madrid: Morata.
- Bloch, M. (1996). Apología para la historia o el oficio de historiador. Madrid: Fondo de Cultura Económica España.
- Capra, F. (2000). La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos. Barcelona: Anagrama.
- Capra, F. (2004). Comprendiendo y vivenciando la ecología. Revista Red del Tercer Mundo [Revista en línea]. Disponible: http://www.redtercermundo.Org.uy/texto_completo.phd?id=2583 [Consulta: 2016, Octubre 10]
- Chouliaraki, L. y Fairclough, N. (1999), Discourse in late modernity. Rethinking critical discourse analysis. Edinburgh, UK: Edinburgh University Press.
- Curcu, A. y De la Ville, Z. (2010). Apuntes para aproximarse a los perfiles de una teoría de la educación. En: R. Lárez (comp). Dilemas en la Construcción de una Teoría Educativa. S.C: Ediciones de la Asociación de Educadores de América Latina y del Caribe.
- Echeverría, R. (1997). Ontología del Lenguaje. Santiago de Chile: Dolmen.
- Freire, P. (1980). La educación como práctica de la Libertad. (45ª ed.). España, Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Sao Paulo, Brasil: Paz e Terra.

DESAFÍO EDUCATIVO ANTE LOS CAMBIOS EPOCALES

Gloria Pérez C, Lexy A. Mujica G y Luis Alberto Paradas

(pp 77-100)

- Guzmán de Moya, E. (2004). De las complejidades de la formación a la formación desde la complejidad. ¿Otros imaginarios para pensar la Educación? En: Investigación y Postgrado. 21 (1).
- Habermas (2002). Verdad y justificación. España, Madrid: Trotta.
- Hayles, N. K. (1998). La evolución del caos El orden dentro del desorden en las ciencias Contemporáneas. Barcelona: Gedisa.
- Heidegger, M. (2006). Tiempo y Ser. Madrid: Editorial Tecnos.
- Jaeger, W. (1990). Paideia: Los ideales de la cultura griega. Madrid: Fondo de Cultura Económica España.
- Lárez, R. (2010a). Filosofía, Sociología y Política: Perfiles para Construcción de una Teoría Educativa. En: R. Lárez (comp). Dilemas en la Construcción de una Teoría Educativa. S.C: Ediciones de la Asociación de Educadores de América Latina y del Caribe.
- Lárez, R. (2010b). Evaluación, Innovación y Transformación del Espacio Escolar. S.C: Ediciones de la Asociación de Educadores de América Latina y del Caribe.
- Maffesoli, M. (1997). Elogio de la razón sensible. Una visión intuitiva del mundo Contemporáneo. Barcelona: Editorial Paidós.
- Martínez Bonafe, J. (2007). Los movimientos de renovación pedagógica. [Mimeografiado]. UNET- AELAC. España: Universidad de Valencia.
- Morín, E. (2000). Los siete saberes necesarios a la educación del futuro. Caracas: Unidad de Planificación y Centro de Investigaciones Post-Doctorales de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Central de Venezuela. Instituto de Educación Superior para América Latina y el Caribe IESALC/UNESCO.
- Morín, E. (2002). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.
- Nicolescu, B. (1999). “La transdisciplinariedad Una nueva visión del mundo en: La Transdisciplinariedad. (S.C.). Editions du Rocher-Collection Transdisciplinariété.
- Paradas, L. (2013). Visión del Ser y Formación del Docente. En: Cuaderno de Investigación Experiencia Posdoctoral. 1 (2).
- Pérez, G. (2007). Formación docente en el departamento de lengua y literatura de la UPEL-IPB: Una visión pedagógica para la enseñanza de la lengua materna desde la perspectiva de la teoría crítica. Tesis de doctorado no publicada. Barquisimeto: Programa Interinstitucional de Doctorado en Educación, Convenio UCLA-UNEXPO- UPEL.
- Pérez, G., Paradas, L. y Mujica, L. (2013). Visión Sintética de la Convergencia Transdisciplinaria como nueva lógica de la realidad. En: Cuaderno de Investigación Experiencia Posdoctoral. 1 (1).
- Prigogine I.(1994).L´homme devant l´incertain.París: Editions Odile Jacob.

Romo, F. (2007). *Hermenéutica, interpretación, literatura*. Barcelona: Anthropos.

Rodríguez, R. (2010). *Hermenéutica y Subjetividad*. Madrid: Editorial Trotta.

Sánchez Carreño, J. y Pérez, C. (2010). *Claves para la Configuración Teórica de una Pedagogía Intercultural*. En: R. Lárez (comp). *Dilemas en la Construcción de una Teoría Educativa*. S.C: Ediciones de la Asociación de Educadores de América Latina y del Caribe.

Viloria, N. (2010). *Formulación y Evaluación de Proyectos Sistema Marco Lógico*. Caracas: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (FEDEUPEL).