



REVISTA

educare

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

**EDICION DECIMOQUINTO ANIVERSARIO
1997-2012**

BARQUISIMETO – EDO. LARA – VENEZUELA

NUEVA ETAPA
FORMATO ELECTRÓNICO
DEPOSITO LEGAL: ppi201002LA3674
ISSN: 2244-7296

**Volumen 16 N° 2
Mayo-Agosto 2012**

**APRENDER EN EL VIVIR
*LEARNING WHILE LIVING***

Esperanza Piña de Valderrama
UNIVERSIDAD EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE BARQUISIMETO
"LUIS BELTRAN PRIETO FIGUEROA"

APRENDER EN EL VIVIR *LEARNING WHILE LIVING*

REVISION DOCUMENTAL

Esperanza Piña de Valderrama*
UPEL-IPB

Recibido:16-04-12

Aceptado: 18-07-12

RESUMEN

“Aprender en el Vivir” es el ambicioso y audaz título que escogí para este escrito de corte documental, por creer que la formación de docentes está en crisis. El propósito es enunciar los elementos que caracterizan las consideraciones ontológicas y epistemológicas acerca de la dimensión socio-política y pedagógica de un aprendizaje postmoderno. Se parte del planteamiento de que vivimos en tiempos de crisis : crisis de sentido, crisis de complejidad y crisis de adecuación social. De allí que formar docentes en este contexto implica contar con un currículo comprometido con la reconstrucción de un proceso pedagógico complejo e interdisciplinario que explicita una cultura ético-ecológica para *repensar(me)*, *problematizar(me)*, *complejizar(me)* y *transformar(me)* los procesos sociales de inicios del siglo XXI. Como reflexión final se infiere que “Aprender en el Vivir” busca apoyar los procesos de formación de profesionales universitarios, de formadores de formadores, de docentes y estudiantes de todos los niveles del sistema educativo y de los ciudadanos en general, capaces de interactuar con el mundo real, complejo y cambiante, por lo que se asume como principio propio, la necesidad de fomentar en el aprendiz “el hábito de pensar, reflexionar, observar, discutir, preguntar, analizar, percatarse, formular ideas y luego confrontarlas en el hacer y actuar para, al finalizar, reiniciar el ciclo en una espiral de autoaprendizaje permanente.

Descriptor: Pedagogía, Aprendizaje,
Transdisciplinariedad.

ABSTRACT

The purpose of this documentary paper is to highlight the elements that characterize the ontological and epistemological considerations of the sociopolitical and pedagogical dimension in postmodern learning. Society is under different types of crisis; therefore, training teachers for such context implies having a curriculum oriented to rebuild a complex and multidisciplinary process that emphasizes an ethical and ecological culture in order to rethink, state, complex and transform the social processes of the early 21st century. It is finally inferred that “learning while living” favors training of graduates, undergraduates and citizens in general so that they interact with a complex and changing, real world. For this reason, thinking, reflecting, observing, discussing, questioning, analyzing, verifying, and hypothesizing ideas are enhanced. At the end, after performing and assessing performance, the permanent, self-learning cycle begins all over again.

Keywords: Pedagogy, learning, transdisciplinarity

* Doctora en Ciencias de la Educación, Coordinadora del Programa General de Investigación en la UPEL-IPB y de la Línea de Investigación "Didáctica y Formación Docente" (NICPSE), Acreditada al Programa de Estímulo a la Investigación (PEII), Conferencista, Articulista. Correo : esperanzapv@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Los desafíos gestados de los procesos de globalización económica y la revolución tecnológica en el campo de las comunicaciones demandan profundas transformaciones educativas en pro del desarrollo social de los ciudadanos planetarios. Ahora se hace necesaria una educación que trascienda su plano intelectual de formación y logre hombres integrales como personas. Una educación según el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC, 2002) que “considere las distintas dimensiones del ser humano que están estrechamente relacionadas entre sí: los aspectos afectivos y emocionales, las relaciones interpersonales, las capacidades de inserción y actuación social, el desarrollo cognitivo” y sea, siguiendo a Dewey (1960), “concebida no como preparación para la vida sino como la vida misma”

La educación no sólo se enfrenta a las necesidades sociales de un ser humano que vive en un mundo caracterizado por el cambio, la incertidumbre, la falta de referencias, sino que también enfrenta el reto de que este ser humano encuentre en la Educación un sentido real para él y su mundo. Tanto padres como docentes están desorientados. La violencia, la inseguridad, el maltrato de género son algunos de los problemas que nos acechan. El contexto social y familiar es poco alentador. Por eso hoy hay que buscar alternativas educativas que traspasen las barreras de la educación moderna para entrar en una nueva era educativa. ¿Podemos lograrlo? Estoy convencida que sí, el regreso del mí, es decir, la re- aparición del sujeto creador, actor activo en una cambiante y convulsiva sociedad plantea a la educación la necesidad de buscar otras alternativas de pensamiento acerca del para qué y qué aprender que logren enfrentar esta compleja y dinámica realidad. Ese es el propósito que anima todo nuestro planteamiento posterior.

En el documento que corresponde al presente artículo, de naturaleza documental se enuncian los elementos que caracterizan las consideraciones ontológicas y epistemológicas acerca de la dimensión socio-política y pedagógica de un aprendizaje postmoderno. Con ellas vislumbro la posibilidad de encontrar el sentido del ser humano desde la Educación. Porque lo real es complejo y la fragmentación de saberes es cuestionable, por consiguiente, es necesario proponer otras alternativas de pensamiento para avizorar nuevos caminos a

transitar para un aprendizaje acorde y pertinente a las necesidades del hombre del siglo XXI.

TIERRA-PATRIA Y EDUCACIÓN

Los desafíos gestados de los procesos de globalización económica y la revolución tecnológica en el campo de las comunicaciones demandan profundas transformaciones educativas en pro del desarrollo social de los ciudadanos planetarios. Ahora se hace necesaria una educación que trascienda su plano intelectual de formación y logre hombres integrales como personas. Una educación según el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC, 2002) que “considere las distintas dimensiones del ser humano que están estrechamente relacionadas entre sí: los aspectos afectivos y emocionales, las relaciones interpersonales, las capacidades de inserción y actuación social, el desarrollo cognitivo” (pg.9).

La educación hoy no sólo se enfrenta a las necesidades sociales de un ser humano que vive en un mundo caracterizado por el cambio, la incertidumbre, la falta de referencias, sino que también enfrenta el reto de que este ser humano encuentre en la Educación un sentido real para él y su mundo. Tanto padres como docentes están desorientados. La violencia, la inseguridad, el maltrato de género son algunos de los problemas que nos acechan. El contexto social y familiar es poco alentador. Por eso hoy hay que buscar alternativas educativas que traspasen las barreras de la educación moderna para entrar en una nueva era educativa. ¿Podemos lograrlo? Estoy convencida que sí, el regreso del mí, es decir, la re- aparición del sujeto creador, actor activo en una cambiante y convulsiva sociedad plantea a la educación la necesidad de buscar otras alternativas de pensamiento acerca del para qué educar que logre enfrentar esta compleja y dinámica realidad.

López Ospina (2004), Morín(2005) y Luengo González (2007) coinciden en afirmar que para superar esta agonía y reformar al hombre, a la sociedad, al planeta y a la educación se debe comenzar a reformar el pensamiento del que “piensa”, de ese individuo-especie -sociedad con un cambio de mentalidad, con “una revolución del pensamiento” que logre seres planetarios comprometidos ecológicamente con su ser y existencia en el mundo.

La educación planetaria como camino para potenciar la diversidad de este presente y futuro incierto, no sólo debe ser la explicitación de una política educativa, sino que también debe ser, la expresión genuina de los saberes legitimados públicamente que

respondan a las demandas sociales de la Tierra-Patria. Una educación planetaria interpretada equitativamente con criterios públicos de legitimación de la enseñanza y con criterios equitativos de interpretación de las demandas de saberes consensuados y compartidos de aprendizaje que logre una educación en, por y para la convivencia planetaria. Una educación que sea capaz de transformar y transformarse desde nuevos espacios en el ejercicio de la praxis educativa para establecer las bases necesarias para consolidar y acompasar los lineamientos establecidos en las políticas educativas internacionales y nacionales, con la participación y el consenso de los actores que planifican y desarrollan un currículo como estrategia de acción.

En otras palabras, es buscar un currículo que contribuya a la formación de un ser humano consustanciado con valores y principios de amor, responsabilidad, tolerancia, paz, respeto, igualdad, equidad de género, disciplina, libertad, convivencia democrática, identidad, sentido de pertenencia, hermandad, compromiso, desde una perspectiva multiétnica y pluricultural. Esta aspiración hace entonces, que la educación planetaria debe mostrar las peticiones formuladas por la Tierra-Patria (Morin, 2005) a fin de propiciar los cambios necesarios para la sociedad del Siglo XXI.

Ante este hecho creo que una de las grandes aristas a resolver es orientar la concreción de un nuevo currículo para la educación planetaria, lo cual amerita comenzar a pensar ya no sólo dónde estamos y cómo somos, sino fundamentalmente ¿Qué hacer ahora? ¿Con qué comenzar? Si aceptamos que una de las finalidades que se encuentra en el trasfondo de todo currículo postmoderno es la de aprender a vivir y convivir en complejidad, transformar una cultura “que permita comprender nuestra condición y ayudarnos a vivir, mientras al mismo tiempo ha de favorecer un modo de pensar abierto y libre” según Morín (2007) debemos imponernos el compromiso de “chequear”, “validar”, si precisamente aquello que pretendemos enseñar/ aprender de forma compleja (el currículo o el modelo de formación) es a su vez producto de un pensamiento complejo y si tiene el propósito de “desarrollar” una cultura ético-ecológica.

De tal manera que la transformación de la educación guiada por la revolución del pensamiento complejo es a la vez medio y fin curricular. Es medio porque se hace para operacionalizar la política de una cultura ético-ecológica y es fin porque ella misma

requiere repensarse, problematizarse, complejizarse, transformarse de manera ético-ecológica.

Ahora ¿cómo lograrlo? Si de verdad estamos comprometidos con la propuesta de comprensión del pensar complejo para el conocimiento de la complejidad de lo real y para la transformación educativa diría que el currículo posmoderno debe propiciar desde los valores, principios y costumbres de cada región y país que distinguen su identidad nacional, la formación de ciudadanos del mundo, planetarios, como condición de posibilidad y de formación que logre llevarlos a consolidar aprendientes de lo real, con pensamiento reflexivo sobre su propio pensamiento, como una acción o “construcción en movimiento” (movimiento de ida, de venida, en espiral, en construcción, en camino errante, itinerante) que se vuelve recursiva para comprender su propio pensar y “comprender su propia comprensión”, para comprender el error y la ilusión de su hacer cotidiano como persona. En una especie de “metapunto de vista” para conocer al conocimiento y para conocerse a sí mismo. En una posibilidad acerca del conocimiento que interroga al conocimiento y a la propia interrogación. (Conocimiento de tercer nivel u orden y así hasta el infinito).

Es el movimiento pendular permanente de un conocimiento de primer orden (proporcionado desde las ciencias referidas a los “objetos” físicos, biológicos, sociales, culturales), a un conocimiento reflexivo de segundo orden desde los principios, las reglas, las categorías, los conceptos, las ideas de esas ciencias. Para luego volver al primer orden y operar con las ganancias obtenidas en el segundo orden.

En otras palabras, coloco el autoexamen, el conocimiento del primer orden para reconocerme, re-situarme, re-problematizarme, re-probarme; para cuestionarme desde la complejidad de mis certezas, mis autoengaños; para distinguir mis dones, mis fortalezas, mis sueños y delirios, mis incertidumbres, contradicciones, antagonismos y complementariedades.

Hecho el autoexamen, la reflexión y obtenido el metaconocimiento regreso al “enfrentamiento”, a la lidia o a la brega con la complejidad de lo real. O para la acción ecológica y ética hasta cuando me vea en la necesidad de volver a “tocar” la música de la metacognición (Morín, 2009) porque me afectan la ecología de la acción y por ende mi ética se ve comprometida.

Y lo veo así, porque dentro de la concepción imposible/posible del nuevo ciudadano del mundo planetario, éste debería, podría, sería deseable que fuera formado dentro del paradigma de la revolución del pensamiento complejo. En este orden de ideas, el maestro o docente (como ciudadano del mundo, planetario también) sería un operador metacognitivo con habilidades entrenadas para actuar ecológicamente haciendo crítica de la vida, crítica de la educación, crítica de la enseñanza y crítica del aprendizaje, dentro de su espacio de aula-mente-social, tal como lo ejemplifica Campanario (2007) en el relato “Vamos a hacer un dibujo” donde muestra en primer plano el fenómeno de la enseñanza y el fenómeno del aprendizaje. En segundo plano el fenómeno educativo y en un tercer plano (que podría más bien ser el primero), el fenómeno de la vida (donde podríamos insertar el fenómeno individual, el social y el cultural).

Un maestro “operador del conocimiento debe convertirse al mismo tiempo en objeto de conocimiento” dice Campanario (ob.cit). De manera simultánea con el proceso educativo o el proceso enseñanza- aprendizaje o aprendizaje-enseñanza debe operar básicamente en los dos niveles u órdenes del conocimiento. El conocimiento de la técnica de cómo se dibuja, el conocimiento de la técnica de cómo se enseña a dibujar, el conocimiento de los principios del aprendizaje humano, del aprendizaje de la vida, del aprendizaje en situaciones formales de carácter intencional educativo, el conocimiento del aprendizaje simbólico, del aprendizaje icónico, etc.

Suponiendo que esos conocimientos pertenecen al primer nivel, podría moverse en espiral y recursividad para colocar en examen y crítica todos esos conocimientos y su impacto en su propio quehacer y en los actores en el aula. Especialmente debe lograr desdoblarse en el observador del observador que él es para re-conocer sus cegueras, contradicciones, antagonismos, pasiones y pulsiones, errores e ilusiones, deseos, sueños y delirios. Y si descubre, si “se da cuenta”, si tiene conciencia o metac conciencia, si adquiere el conocimiento (me refiero a la maestra del relato de Buckley, citado por Campanario (ob.cit) que por su intención el niño aprendió a dibujar según sus “objetivos” y sus “procedimientos”, pero según su acción didáctica real aprendió otra cosa no deseable (a esperar, a no ser creativo, a no ser emprendedor, esto es, aprendió la cultura de la escuela tradicional), entonces, cuando tenga la oportunidad de volver a enseñar, enseñará orientada ahora tanto por el primer nivel de conocimientos como por el segundo nivel, que es el nivel

del conocimiento del conocimiento, donde está incluida ella misma, donde está incluido el propio operador, que es un operador del pensamiento complejo.

En resumen, desde el pensamiento complejo en el aula y aceptando el concepto de aula-mente-social, el currículo posmoderno debería ser la esencia (bueno, si se me da permiso para hablar de esencias) o la acción, o el método, o el camino, o el movimiento mismo del pensamiento complejo que permee, que tiña o coloree todo el quehacer educativo formal o no formal. No antes, no después, no durante, sino todo el tiempo en todos los tiempos. Porque al nuevo currículo o modelo de formación, resultado del paradigma del pensamiento complejo, ahora le interesa el primer nivel de conocimiento siempre religado al segundo nivel (a los “n” niveles) del conocimiento del conocimiento.

Si el nuevo currículo o modelo de formación logra ciudadanos competentes para “tocar” la música creativa de la metacognición comprendida dentro de los movimientos constructivos del pensamiento complejo, entonces tendremos ciudadanos para afrontar la complejidad de lo real de nuestra Tierra-Patria, según el decir de Morin (2005). Tendremos ciudadanos en espacios de coexistencia operacional y relacional que viven y actúan respetándose y respetando a los otros, operan con consciencia social y ecológica y se comportan y actúan con responsabilidad y libertad en una comunidad humana democrática.

Porque “... la tarea de la educación es crear un espacio relacional en el que nuestros estudiantes crecen ahora, en el presente, como seres humanos responsables ecológica y socialmente, que se respetan a sí mismos” sostiene Maturana (1998)

En otras palabras, el gran compromiso y reto de la educación es crear espacios relacionales de reflexión dialógica, donde docentes y estudiantes, futuros profesionales del país/planetario, puedan formarse para vivir en el presente, en cualquier presente, conscientes del futuro posible o deseable, pero no alienados en ninguna descripción de él, en donde los dos juntos puedan crecer como seres humanos capaces de reflexionar sobre cualquier cosa que realicen de manera consciente y responsable socialmente.

EDUCACIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE

La necesidad de trascender hacia una educación universitaria más abierta a los cambios sociales que se están generando a nivel planetario, ha llevado al Estado venezolano a solicitar a las instituciones universitarias formadoras de docentes a ponerse en sintonía

con lo que está sucediendo más allá de los límites de los espacios donde desarrollan sus actividades con la finalidad de lograr respuestas apropiadas al contexto social nacional y mundial. Esta demanda histórica a la educación universitaria para la formación docente, se hace imperativa por la necesidad de intentar explicar parte de lo que hoy se tiene como proyecto formativo, pero también es una oportunidad para pensar la formación docente del presente y del futuro. En esos términos, no es exclusivamente el presente y el futuro de la educación universitaria venezolana; también es el presente y el futuro de Venezuela.(Peñalver, 2005)

Es superar el estrecho marco de la escolarización y las posturas tradicionales acerca del aprendizaje, que lo reduce a los aspectos instruccionales, adiestramiento o capacitación en áreas fragmentadas del conocimiento hacia un aprendizaje inter y transdisciplinario, permanente, en la vida, en comunidad, que trascienda las paredes de la escuela, del aula, y así lograr un docente formado con un conjunto de valores, habilidades y destrezas que evidencie siguiendo a Kemmis (1995):

...ser un hombre no sólo en la teoría ni sólo en la práctica, sino en la relación dialéctica entre ambas. Un hombre que construya y aplique teorías, que interprete el mundo subyacente de las formas ideológicas de dominación, de las maneras de distorsión de la comunicación, de la coerción social y se emancipe a través del trabajo cooperativo, autorreflexivo y dinámico para luchar políticamente en contra de la injusticia social y construir así un proyecto de vida en comunidad(pg. 56).

Encontrar respuestas a esta finalidad amerita procesos reflexivos que nos orienten a accionar para promover una educación universitaria para la formación de docentes desde una conciencia ecológica de la trinidad individuo-especie -sociedad; que accione como un aprendiz planetario, en comunidad planetaria; que fomente una educación para la toma de conciencia de nuestra tierra-patria y consolide una ciudadanía terrenal desde una reforma del pensamiento, una política del hombre y una política de civilización, siguiendo a Morin, 2006. Ante esta aspiración, nos hacemos la siguiente pregunta: ¿cómo la educación universitaria para la formación de docentes puede contribuir al desarrollo de un docente autoético, socioético y antropeético?

La educación universitaria para la formación de docentes debe orientarse hacia una educación transformadora centrada en la condición humana, en el desarrollo de la comprensión, de la sensibilidad y la ética, así como de la diversidad cultural y la pluralidad

de los individuos. Una formación de docentes que privilegie la construcción de un conocimiento pertinente de naturaleza transdisciplinar y que envuelva las relaciones individuo / sociedad / naturaleza.

Ante esta demanda Morin (ob. cit) se pregunta: ¿Quién educará a los educadores? Y se responde:

...Una minoría de educadores, animados por la fe en la necesidad de reformar el pensamiento y en re-generar la enseñanza, los cuales proporcionarán una cultura para contextualizar, distinguir, globalizar, preparar las mentes para que respondan a los desafíos complejos, para enfrentar las incertidumbres y educar para la comprensión humana. (p.x)

Por consiguiente, necesitamos educadores con mentes más abiertas, de escuchas más sensibles, de personas responsables y comprometidas con la transformación de sí misma y del mundo a su alrededor. Esto es algo fundamental para desarrollar pensamientos, sentimientos y acciones más congruentes y coherentes con las actuales necesidades humanas que consoliden una nueva política de civilización basada en la sustentabilidad, la justicia, la solidaridad, la paz y la democracia.

La educación universitaria para la formación de docentes debe promover el desarrollo de la comprensión de la condición humana, la ciudadanía planetaria basada en la ética del género humano, para permitir que los individuos hagan frente a las múltiples crisis sociales, económicas, políticas que ponen en riesgo la supervivencia humana y la preservación de la vida en el planeta.

Enseñar la comprensión humana requiere trascender los saberes científicos, filosóficos, poéticos y artísticos, lo cual implica un cambio en la manera de concebir los procesos de enseñanza-aprendizaje y en las formas de organizar los ambientes educativos. Enseñar la condición humana es ser capaz de identificar nuestra identidad terrenal que exige el respeto a la tierra y a la vida en toda su diversidad y multidimensionalidad. Es el reconocimiento de que todo está interconectado, en comunión, y que cada forma de vida es portadora de valores y significados simbólicos. Este presupuesto requiere un humanismo civilizatorio a ser cultivado de modo intergeneracional, en el que el respeto a la vida y a la tierra, se acompasen siempre con los intereses humanos.

Al respecto dice Vallaeys, citado por Morín, 2007:

... para pensar y manejar adecuadamente la responsabilidad social, es imprescindible abandonar los enfoques simplistas de la acción que

acompañan a las éticas tradicionales centradas en el Bien o en la Justicia, y empezar a adoptar un paradigma complejo de la acción. En efecto, seguir pensando la responsabilidad en referencia a acciones definidas meramente como causa-efecto (en la que el “sujeto” es la **causa**, aislada más o menos del contexto y soberana en su “voluntad”, y la “acción voluntaria” es el **efecto** determinado autónomamente por dicho sujeto) es condenarse a no entender nunca de qué se trata en la problemática de la sostenibilidad.(pg.203)

En realidad, por no haber sabido pensar la acción de modo complejo, las éticas de primera generación nunca pudieron elevarse por encima de la estrategia de la “filantropía” (la buena acción), ni las de segunda generación proponer otra cosa que “reformas jurídico-políticas justas” (la buena ley), a la hora de pasar del Deber al Hacer. Pero la responsabilidad social de la educación universitaria para la formación docente es una política de gestión específica que nos exige gestionar los impactos de las acciones individuales y colectivas generadas en la trama compleja del proceso de aprendizaje. Al no poder gestionar nada, no es de extrañar si “la ética” siempre fue sistemáticamente excluida del ámbito de las tecnociencias administrativas, no por perversidad intrínseca de sus autores, sino por incapacidad de la tradición filosófica para pasar de la reflexión sobre el bien a la articulación de la buena gestión.

Gracias a Morin (ob.cit), es posible ahora concebir un puente entre ética y gestión, definiendo a la ética en términos de Sostenibilidad (Ética de tercera generación) y a la gestión organizacional en términos de Responsabilidad Social. El principio fundamental que permite pasar de una visión simple de la acción a una visión compleja es el principio de la “ecología de la acción” Morín (ob. cit) lo describe de la siguiente manera: “Toda acción escapa cada vez más de la voluntad de su autor a medida que entra en el juego de las inter-retro-acciones del medio en el cual interviene”.De este principio se desprenden dos corolarios: a) “Los efectos de la acción dependen no sólo de las intenciones del autor, sino también de las condiciones propias del medio en el cual se desarrollan dichos efectos” y b) “Se puede considerar o suponer los efectos a corto plazo de una acción, pero sus efectos a largo plazo son impredecibles”. Las consecuencias de este principio son enormes, pero básicamente se pueden notar tres cosas según Vallaey (ob. cit):

- a) Primero, que la problemática de **la voluntad y la intencionalidad del sujeto es sólo una pequeña parte de la problemática ética, y cada vez más pequeña a**

medida que se desarrollan las consecuencias del juego de las interretro-acciones del medio. Con esto se supera la ética personal de primera generación.

b) Segundo, que la **Responsabilidad** ya no puede ser concebida en relación estrecha con la **Autoría** (luego, tampoco podemos limitar la responsabilidad del agente al poder de influencia del agente, la responsabilidad no se mide más en relación al poder). Con esto se supera la ética social de segunda generación.

c) Tercero, que **el carácter ético o no de una acción depende ahora dramáticamente del conocimiento científico global de las condiciones del entorno**, pero que este mismo conocimiento científico es por definición limitado y falible. El segundo corolario introduce la necesaria **humildad** en el conocimiento de las consecuencias e impactos a largo plazo de cualquier acción, por lo que la contradicción fundamental de la Ética de la Sostenibilidad reside en que nos es imprescindible el conocimiento total de los impactos de las acciones, para poder determinar si son “buenas” o no... pero este mismo conocimiento total nos es imposible (por la complejidad irrebasable de las condiciones del entorno), por lo que nunca podremos saber y decidir éticamente sin incertidumbre, apuesta y riesgo. Aquí reside la gran responsabilidad global del género humano en la Tierra Patria de hoy” (Morín, 2005)

El aprendizaje de la ética del género humano es una de las tareas fundamentales y urgentes de nuestro tiempo, incluyendo la ética ecológica del planeta, de la justicia, de la solidaridad, de la paz, así como la ética de la comprensión, del cuidado y de la compasión. El aprendizaje de la comprensión humana es la base para construir una cultura de paz y ciudadanía anclada en el respeto a la diversidad y la promoción de los derechos humanos universales. Es aprender a “pensar la responsabilidad y solidaridad individual-social-antropológica”, Morín (2009) desde proyectos de gestión pedagógica según los principios complejos de la ecología de la acción.

APRENDER EN EL VIVIR

.....necesitamos un nuevo docente para un nuevo propósito educativo Morín, 2009

La complejidad educativa del mundo requiere un docente con una nueva forma de pensar, sentir y actuar, necesita un docente formado desde el caos y la incertidumbre,

profundamente social que logre conocer-se y reconocer- se cómo un ciudadano del mundo, con principios éticos, antropoéticos y socioéticos que le permitan actuar para superar las diferencias que mantienen separados a países, a culturas, a etnias, a religiones, a la ciencia.

Un docente que pretenda asumir tan importante reto, deberá estar dispuesto a reinventarse y con ello reinventar el proceso educativo, comprendiendo que las aulas han cambiado y ya no son sólo sitios para la transmisión de conocimientos, sino que son un espacio para transformar – me en el ahora, en una construcción desde la cotidianidad del aprendizaje en su transcurrir histórico, tal como lo plantea la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) de acuerdo a su Artículo 102 , el cual sostiene:

La educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria..... La educación es un servicio público y está fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social consustanciados con los valores de la identidad nacional, y con una visión latinoamericana y universal.

Porque ser venezolano es ser latinoamericano y ciudadano del mundo, lo que nos lleva a ser actores activos de los procesos de transformación social en cualquier contexto donde tenga acción participativa. Los desastres ecológicos por ejemplo, en cualquier parte del mundo afectan mi vida y la vida de cualquier ciudadano planetario como un efecto mariposa. Esta situación amerita continuar colaborando con la implementación de las políticas públicas en pro de concientizar valores éticos-ecológicos para conservar el hábitat en todas sus manifestaciones.

Por su parte, la Ley Orgánica de Educación de Venezuela (2009) establece en el artículo 3 como principio de la educación “la formación en una cultura para la paz, la justicia social, el respeto a los derechos humanos, la práctica de la equidad y la inclusión; la sustentabilidad del desarrollo, el derecho a la igualdad de género, el fortalecimiento de la identidad nacional, la lealtad a la patria e integración latinoamericana y caribeña”

Y considera como valores fundamentales: el respeto a la vida, el amor y la fraternidad y la convivencia armónica.

“**Aprender en el Vivir**”, emerge como una estrategia de aprendizaje de inclusión e integración inspirada en la visión renovada del conocimiento, de la educación, del mundo,

de la naturaleza y de la vida, dentro del enfoque progresista de la educación posmoderna, el cual se inicia con el legado de grandes pensadores como Eyquem de la Montaigne (citados por Morín, 2009), quien en el siglo XVI hablaba ya de la necesidad de lograr en las personas “un cerebro bien formado más que un cerebro bien repleto”; el mensaje de Pascal quien, en el siglo XVII, estableció, de manera definida, la relación entre la complejidad y la simplicidad al expresar “... creo que es imposible conocer las partes si no conozco el conjunto e imposible conocer el conjunto si no conozco las partes individuales” o, bien, el lúcido y visionario pensamiento de Rousseau, quien en el “Emile” en el Siglo XVIII, estableció los principios: “quiero enseñarles la condición humana”, “... quiero enseñarles a vivir”, todos éstos, racional y profundamente válidos hasta nuestros días, cuya esencia se ve reflejada en el pensamiento de los más preclaros científicos, investigadores y educadores contemporáneos.

Se basa epistemológicamente en el constructivismo que considera al conocimiento como el resultado de la interacción circular entre el sujeto y el objeto, proceso durante el cual ambos, sujeto y objeto, se transforman mutuamente; lo mismo hace con el acento en la interacción a doble vínculo, sujeto – objeto, como forma de lograr el aprendizaje, considerando que éste es un proceso de interacción recurrente y que, en este contexto, el conocimiento emerge del diálogo entre el sujeto y el objeto

Siguiendo la afirmación de Piaget (citado por Morín, 2009) según la cual... la inteligencia organiza al mundo, organizándose a sí misma”.

Los conocimientos, las habilidades, las destrezas, los principios, actitudes y valores propios de una educación o formación de docentes no sólo debe ser orientada a la formación de profesionales sino para una formación desde el aprendizaje, desde la vida en general, con el fin de poderlos proyectar hacia *sus grandes ejes de emprendimiento y de vinculación con el mundo real*, los cuales forman parte sustancial de la estructura filosófica en que se sustenta nuestra propuesta.

Morín (2009) sostiene al respecto que “en este sentido, los campos, premeditadamente concebidos y definidos para propiciar la integración del conocimiento como: la investigación permanente, la vinculación constante con el mundo laboral (más allá del servicio social o las tradicionales prácticas profesionales) y el servicio a la

comunidad”(pg. 180)serán “una forma de recuperar y redimensionar el espíritu de desarrollo de competencias” en los futuros participantes de la estrategia que aquí ofrezco.

Todas las propuestas metodológicas en el campo de la pedagogía y la didáctica, diseñan estrategias diversas para construir procesos de aprendizaje y construcción de conocimiento. Esta estrategia compleja y transdisciplinaria, busca que el conocimiento “emerja” de “un permanente viaje incierto entre islas disciplinarias y saberes, de su religamiento y en función de su pertinencia”. Es así como se hará concurrir, religar, para el aprendizaje desde el vivir, un conjunto de disciplinas y saberes pertinentes relacionados con la conciencia y práctica del sujeto humano tal como lo concibe Morin. Se tomará para la conciencia del sujeto humano, para “el darse cuenta” o “el pensarse bien” autoético, los conocimientos y saberes provenientes de la filosofía continental europea, las filosofías orientales como el budismo, el zen o el yoga, el sistema cognitivo de la cultura tolteca mesoamericana, la filosofía analítica occidental, la psicología, la sociología, la biología molecular, la neurociencia, la física cuántica, la química, la literatura, el cine, la historia, las bases socioculturales de los participantes y el contexto en el cual se plantearán los problemas o las problemáticas a considerar y resolver.

En definitiva, el enfoque pedagógico básico de mi propuesta constituye un planteamiento que integra éstas y otras disciplinas de carácter pedagógico para dar nuevos horizontes en el conocimiento, el pensamiento, la educación y la vida.

Es, en esencia, un profundo y auténtico ejercicio de eclecticismo, que al integrarlas, se convierten en la base para construir una nueva alternativa de aprendizaje, una propuesta diferente, que representa una nueva vía para transitar el sendero que nos conducirá al enigmático, prometedor, incierto, impredecible y desafiante mundo de la complejidad y la transdiscipliniedad en la formación de los docentes.

El espíritu y justificación de la presente propuesta se encuentra en su propósito originario: proponer al hombre planetario, de principio del siglo XXI, una travesía de indagación existencial para dar respuesta, en el plano macro-social y cotidiano-individual, a las siguientes interrogantes básicas

- a) ¿Por dónde comenzar?
- b) ¿Cómo sustituir el aprendizaje individualizado por un aprendizaje compartido en el bien-vivir (que “consolide” las cualidades de la

existencia, de la solidaridad, de las cualidades del medio, la calidad de vida, las riquezas humanas no calculables ni convertibles en moneda. Que no ignore el don, la magnanimidad, el honor, la conciencia?

“Aprender en el Vivir ” para una formación de docentes se propone, teniendo como trasfondo las interrogantes transcritas, promover una indagación metacognitiva (conocimiento del conocimiento) desde una perspectiva compleja y transdisciplinaria, con miras a desarrollar una comprensión integral de la fenomenología de la vida, concretamente el fenómeno “emergente” del sujeto humano (observando-observándose) en la complejidad de su vida, de su sociedad y del mundo del cual forman parte indisoluble.

Gadamer (2000) ha señalado que: “El ser del hombre, reside en su comprensión del conocimiento histórico del ser, y que, en el modo fundamental de ser suyo que es el comprender, no sólo se enfrenta a la historia y al devenir histórico, sino que pertenece ontológicamente a él ...”

Por tanto, asume el proceso de aprendizaje desde un punto de vista antropológico y social para “seguir tejiendo la gran matriz inacabada del conocimiento, en un movimiento en espiral que tiene punto de partida histórico, pero que no tiene fin” Morín (2009), dentro de un aula-social constituida por talleres, conversatorios, proyectos de trabajo, actividades presenciales o virtuales como espacios de construcción colectiva con una transferencia de doble canal (socialización del conocimiento adquirido y la reflexividad como ejercicio de sentido crítico y de aprendizaje compartido) .

El participante asume un nuevo rol protagónico de una coparticipación amplia en sus procesos de aprendizaje y de la relación humanizada con el mundo, que sean más inquisitivos, problematizadores, creativos, autónomos, solidarios y autogestores para “a aprender a aprender”; construyendo imágenes articuladas e interconexas de la realidad, como modo de abarcar la totalidad desde la diversidad del contexto; de lo global; de lo multidimensional; de lo complejo, para que el conocimiento resulte creador, inspirador, productivo, actualizado y en constante transformación como “..resultado de poner en juego todos los saberes adquiridos para transformar, de manera creativa y constructiva, el mundo que nos rodea, con base en una ética humana y planetaria” (Morin,2009)

Dado que “Aprender en el Vivir” busca apoyar los procesos de formación de profesionales universitarios, de formadores de formadores, de docentes y estudiantes de

todos los niveles del sistema educativo y de los ciudadanos en general, “capaces de interactuar con el mundo real, complejo y cambiante”, toma como principio propio, el fomentar en el aprendiz “el hábito de pensar, reflexionar, observar, discutir, preguntar, analizar, percatarse, formular ideas y luego confrontarlas en el hacer y actuar para, al finalizar, reiniciar el ciclo en una espiral de autoaprendizaje permanente”.

Este encuadre ético, implica, a su vez, una postura emancipatoria, que defiende el principio de la vida por sobre la opresión de todo tipo y es liberadora de las potencialidades del ser humano social en todas sus manifestaciones: económicas, políticas, culturales, existenciales; dimensiones características de una antropoética (Morín, 2009) de intención ampliamente humana.

Se busca retroalimentar el respeto a la diversidad, por la vía de la reflexión del propio proceso de pensar y conocer. Una parte sustantiva del conocimiento del ser humano es su capacidad de crítica (autocrítica) acerca de sus objetivos, métodos empleados, alcances, errores y resultados, desde una visión utópica renovada, lo que implica la generación, en los participantes, de **“esa capacidad de segundo orden: la observación de los sistemas observadores”** para que el aprendiz se prepare según Morín, (2009) a “... para seguir aprendiendo, transformarse, actualizarse y mantenerse vivo en el sentido amplio de la palabra. Es buscar integrar todos los componentes que están presentes en todo acto donde alguien enseña con amor y honestidad a otro: con emoción, compasión, comprensión, alegría, compromiso, razón, corazón, sorpresa y humildad...” (pg.56)

De este modo el fundamento para un aprendizaje basado en el placer de conocer se encuentra, por igual, en la epistemología de segundo orden (el Observador-observándose), “y en la vocación ética y didáctica que convoca a una enseñanza universitaria entre actores sociales en toda plenitud de su constitución espiritual racional y emotiva”.(Morin, ob. cit. pg. 67)

Por ello, la calidad de este proceso de aprendizaje no estará basada sólo en la actualidad de los conocimientos sino, sobre todo, en el cuidado de fomentar y provocar experiencias de aprendizaje en las que siempre se involucre la emoción y la pasión de los participantes y facilitadores y seguirá los principios y pasos concernientes a su propia metodología asumiendo una visión holística (integral), partiendo del principio de que, tanto la educación como el estudiante, son entidades complejas y que, por ello, una sola teoría o

metodología, por más novedosa que sea, es incapaz, por sí misma, de satisfacer las necesidades de una institución educativa posmoderna y los requerimientos que el mundo demanda de los nuevos profesionales en las circunstancias actuales.

A tenor de lo expuesto la base de los propósitos metodológicos concernientes a su diseño e implementación serán los siguientes:

1. Presentar los fundamentos, las estrategias y acciones que de ella se derivan.
2. Mostrar las tendencias y dilemas educativos en el actual contexto global y local con sus influencias, implicaciones y consecuencias.
3. Avanzar hacia la vinculación con la sociedad como detonador de un mejor y, sobre todo, más equitativo progreso social, económico y político.
4. Mostrar un nuevo paradigma educativo basado en nuevas relaciones educativas entre las personas, las personas con los aprendizajes, así como entre la institución con el ambiente y el entorno social en que vivimos”.
5. Establecer el nuevo tipo de relación servicio educativo-sociedad según Morín (2009) que “surge como indispensable, cuando de construir la sociedad del conocimiento y de la imaginación se trata”
6. Sustentar el planteamiento educativo y su desarrollo, desde la consideración de los valores como premisa (la expansión de la libertad como fin del desarrollo y como su principal medio).
7. Validar gradualmente su incorporación a las modalidades educativas: presencial, semi-presencial, a distancia y abierta como partes del todo educativo que ofrecen la posibilidad de diversificar y flexibilizar los procesos de aprendizaje.
8. Evaluar las implicaciones que para la gestión institucional y sus procedimientos administrativos tiene el plantearse un nuevo paradigma educativo.
9. Contar con un marco referencial que permita la conceptualización y desarrollo de las pautas normativas mínimas para orientar, sin rigidizar, el trabajo de los facilitadores.
10. Formular el perfil común del participante y de los resultados que se desean lograr, sin importar las áreas del conocimiento con las cuales se oriente.
11. Proponer una estructura académica con trayectorias que propicien la flexibilidad, movilidad, diversidad y optatividad.

12. Proponer estrategias de articulación entre disciplinas, profesiones, teorías, prácticas y conocimientos complejos y transdisciplinarios con las comunidades de destino de la oferta educativa.

Finalmente, el aprendiz a quien se oferta inicialmente este proceso de **aprendizaje en el vivir**, es el aprendiz universitario de la carrera para la formación de docentes, sin embargo, también se ofrece a cualquier ser humano, de cualquier clase y condición, dispuesto a “aprender a aprender” los conocimientos, las habilidades, las destrezas, los principios, actitudes y valores propios de una educación o formación en competencias no sólo profesionales o laborales sino para el aprendizaje de la vida en general con el fin de poderlos proyectar hacia sus grandes ejes de emprendimiento y de vinculación con el mundo real, los cuales forman parte sustancial de la estructura filosófica en que se sustenta nuestra propuesta.

En este sentido, los campos, premeditadamente concebidos y definidos para propiciar la integración del conocimiento como: la investigación permanente, la vinculación constante con el mundo laboral (más allá del servicio social o las tradicionales prácticas profesionales) y el servicio a la comunidad serán “una forma de recuperar y redimensionar el espíritu de desarrollo de competencias” en los futuros participantes del aprendizaje que aquí ofrecemos.

Así mismo, el docente que habrá de actuar como facilitador de los seminarios, cursos, talleres, etc., deberá ser un docente abocado a una tarea de salvación pública: una misión, una trasmisión que dice Morín (2009)...requiere además una técnica, un arte. Necesita lo que no está indicado en ningún manual, pero que Platón ya había señalado como condición indispensable de toda enseñanza: el eros, que es a la vez deseo, placer y amor, deseo y placer de transmitir, amor al conocimiento y amor por los alumnos. El eros permite dominar el placer ligado al poder en provecho del placer unido al don. Esto es lo que en primer lugar puede suscitar el deseo, el placer y el amor del alumno y del estudiante. La misión supone entonces, evidentemente la fe, fe en la cultura y fe en las posibilidades del espíritu humano. La misión será, entonces, muy alta y difícil, “puesto que supone al mismo tiempo arte, fe y amor”. “Eros-misión-fe, constituye el circuito recursivo de la trinidad laica donde cada uno de los términos alimenta al otro” para lograr un ciudadano planetario desde la formación docente.

REFERENCIAS

- Campanario, M (2007) *El uso de la metáfora y la terapia de juego en la conversación externalizante*. Facultad de Psicología Xalapa, Universidad Veracruzana. México
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Autor
- Echeverría, R, (2009) *El observador y su mundo*. Volumen I y II Editorial Granica. S.A. Argentina
- Echeverría, R (2009) *Incursiones ontológicas*. Editorial Granica S.A. Argentina
- Ferreiro, G (2008) *Pigmalión en la escuela. El efecto educativo de las expectativas*. ferreiro@redtalento.com.
- Gadamer, H. G (2000). *El problema de la conciencia histórica* (2ª. ed.). Madrid: Editorial Tecnos, S. A
- Gallegos, M. (2009) *La epistemología de la complejidad como recurso para la Educación*. Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. maypsi@yahoo.com.ar
- González Velasco, J(2008):*Reflexiones sobre la Concepción del Diseño y Desarrollo Curricular en un Mundo Contemporáneo y Complejo* Instituto Internacional de Integración, Convenio Andrés Bello.
- Kemmis, S (1995). *Aspiraciones Emancipadoras en la Era Postmoderna*. [Documento en línea]. Disponible:<http://www.quadernsdigitals.net/articles/kikiriki/k55/k55aspiraciones.htm> . [Consulta 2002, Junio 24].
- López Ospina, G: (2004) *Una mirada integral que permita descubrir el sentido y respuestas de la universidad en el futuro (2005-2015); Educar desde la Comprensión de lo Universal: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO*.
- Luengo González, E (2007): *La refundación de la Universidad: Pertinencia y Viabilidad desde América Latina*. Multiversidad Mundo Real Edgar Morín
- Ley Orgánica de Educación (1999). Autor
- Malinowski, N (2009): *Crisis de la Educación: Una Aproximación desde los Fundamentos Biológicos de lo Humano*. www.virtualeduca.org/documentos/yanez.
- Martínez M, Miguel (2003): *Transdisciplinariedad. Un enfoque para la complejidad del mundo actual*. Conciencia activa, No.1.
- Maturana, H (1998). *Transformación en la Convivencia*. Santiago: Dolmen
- Morin, E (2009) *Ética y Globalización*. Biblioteca Digital de la Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo. www.iadb.org/etica
- Morin, E. (2007). *La mente bien ordenada*. Editorial Seix Barral. España
- Morin, E. (2005). *Tierra-Patria*. Editorial Kairós. España

- Navarro, P (1991): *Sistemas Reflexivos*, Ed. R. Reyes, España.
- Nicolescu, Basarab (1994): *Transdisciplinarietà, desvíos y extravíos*. Turbulence, no.1
- Peñalver, Luis (2005): *La formación docente en Venezuela. Estudio Diagnóstico*
www.oei.es/docentes/info_pais/informe_formacion_docente_venezuela_iesalc.pdf.
- Piña de V, E. (2007): *Los significados de la praxis pedagógica de los docentes formadores de formadores*. Tesis Doctoral. Barquisimeto: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.
- Pourtois, J. y Desmet, H (2008): *La Educación Postmoderna*. Editorial Popular, Madrid.
- Pupo, R (2007): *Imagen, Metáfora, Verdad, Hacia una Visión Hermenéutica Compleja*, Universidad de La Habana, Cuba.
- Proyecto Regional de Educación para Latinoamérica y el Caribe (2002): *Modelo de Acompañamiento, apoyo, monitoreo y evaluación*. Declaración de la Habana.
- Rodríguez Trujillo, N. (2004): *Retos de la formación de docentes en Venezuela* Scielo. Revista de Pedagogía ISSN 0798-9792 Rev. Ped v.25 n.73 Caracas mayo 2004
- Rozo, J. (1999) *El Sujeto en las Ciencias Sociales», Visiones Sobre la Complejidad*. Santafé de Bogotá, Edit. El Bosque.
- Sánchez, A. R. (2009): *Diseño Curricular por Competencias (El Reto de la Evaluación)*, En Actualidades Investigativas en Educación, Universidad de Santiago de Compostela.
- Schütz, A. (1979). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Torres, J. (1996). *Globalización e Interdisciplinarietà: El Currículo Integrado*. Madrid: Morata.
- Torres, R. M. (1996). *Formación Docente: Clave de la Reforma Educativa*. Nuevas Formas de Aprender y Enseñar. UNESCO. Santiago: Oreal.C.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (1993). *Reglamento General*. Caracas: Autor.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2011). *Documento Base Del Currículo UPEL 2011*. Caracas: Autor