



Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM

ISSN: 1405-3543

hmcappello@yahoo.com

Universidad Autónoma de Tamaulipas  
México

López Calva, Martín

Formación humana y sociedad del conocimiento: de la ambigüedad a la complejidad  
Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM, vol. XVIII, núm. 1, -, 2008,  
pp. 53-71

Universidad Autónoma de Tamaulipas  
Ciudad Victoria, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65411190003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica  
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

---

**FORMACIÓN HUMANA Y SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO:  
DE LA AMBIGÜEDAD A LA COMPLEJIDAD**

Martín LÓPEZ CALVA

*Universidad Iberoamericana Puebla, México*

**RESUMEN**

*La sociedad contemporánea está marcada por la ambigüedad. Es por ello que resulta pertinente analizar qué se entiende por ambigüedad y cómo se puede plantear alguna alternativa para la formación humana en la sociedad del conocimiento. Se propone aquí que la salida a la ambigüedad —entendida como confusión o contraposición de visiones— es el paso de una perspectiva simplificadora a una de complejidad. Entender la ambigüedad contemporánea desde la complejidad puede conducirnos a la construcción de futuro a partir del trabajo educativo que promueva la preparación para vivir en la incertidumbre. Para ello se requiere de una reforma educativa profunda, sustentada en que la educación es en sí misma un sistema complejo.*

Palabras clave: ambigüedad, complejidad, incertidumbre, reforma educacional.

**HUMAN DEVELOPMENT AND THE KNOWLEDGE  
SOCIETIES: FROM AMBIGUITY TO COMPLEXITY**

**ABSTRACT**

*Contemporary society is signed by ambiguity. This implies the need to understand the meaning of ambiguity, as well as the formulation of an alternative to human education in knowledge society.*

*The proposition of this article is a way to come out of ambiguity as confusion and opposing visions.*

*It implies surmounting a simplistic perspective of education to achieve one of complexity. Understanding contemporary ambiguity from a complexity point of view may lead us to an educational approach that will prepare us to live in uncertainty. This asks for a deep educational reform, based on the reality that education is in itself a complex system.*

Key words: Ambiguity, complexity, uncertainty, educational reform.

## 1. AMBIGÜEDAD DEL TÉRMINO "AMBIGÜEDAD"

**E**l *Diccionario del Español Usual en México*, editado por El Colegio de México (2002), plantea que ambigüedad es la "condición de lo que es incierto o confuso, vaguedad o indecisión de una persona o de sus actos e ideas" y que ambiguo es "lo que admite más de una interpretación o se refiere indistintamente y al mismo tiempo, a dos o más cosas, aún contradictorias, por lo que se considera incierto, vago o confuso...".

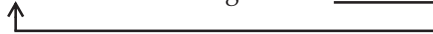
Si ambiguo es lo que admite más de una interpretación, podemos arriesgarnos a pensar que la ambigüedad que caracteriza a la sociedad contemporánea puede significar también varias cosas. Dos posibles interpretaciones, contrarias al menos en los términos en que se expresan y analizan en los medios intelectuales y en la sociedad en general en nuestros días son:

- 1) Ambigüedad como crisis, decadencia, pérdida de certezas, pérdida de valores, falta de rumbo, situación caótica, etc.
- 2) Ambigüedad como transición histórica, cambio de época, progreso respecto al pasado dogmático o rígidamente racionalista, flexibilidad, apertura, tolerancia, emergencia de nuevos valores y sentidos de vida.

Pero si tomamos por ambiguo —como también dice el diccionario— lo que se refiere al mismo tiempo a dos o más cosas, aún contradictorias, por lo que se considera incierto, vago o confuso, entonces podemos pensar también que la ambigüedad contemporánea puede entenderse, más que como una disyuntiva entre decadencia o progreso, como complejidad, que incluso puede contener ambas interpretaciones y verlas, no como excluyentes sino como coexistentes, en una dialéctica o dialógica ineludible.

Como afirma Lonergan (1999), el desarrollo de la humanidad, contra lo que prometió la modernidad, es siempre una mezcla compleja de progreso y decadencia. El pensamiento del intelectual francés Edgar Morín (2003) constituye también un sólido y contundente cuestionamiento a esta utopía moderna del progreso lineal; la perspectiva del pensamiento complejo tiene como sustento la afirmación de que la realidad del cosmos, de la vida y del ser humano visto individual y socialmente, es una mezcla de

Orden-desorden-organización



articulados en un “bucle” inseparable, de manera que es necesario superar la lógica de la disyunción y empezar a pensar en términos de conjunción.

Para fundamentar esta necesidad, Morín (1995:91) se apoya en la frase de Niels Bohr, que afirma que *lo contrario de una idea profunda es otra idea profunda*.

Esto quiere decir que el término ambigüedad contemporánea puede entenderse también como complejidad contemporánea. En este tercer enfoque vamos a ubicar la propuesta de este artículo, asumiendo que cada época ha tenido su propia complejidad, aunque estemos en un contexto mundial que tiene este rasgo como una característica definitoria. Se tratarán de evitar los extremos triunfalista o catastrofista, propios de una visión simplificadora de la realidad, para señalar como punto de partida algunos rasgos particulares de la ambigüedad de nuestro tiempo, vistos específicamente desde el ángulo de los desafíos para la educación actual, para proponer la visión de complejidad y el ejercicio del pensamiento complejo como

un camino viable y pertinente, para aproximarnos a la comprensión y progresiva solución de los problemas que estos desafíos están planteando, mediante una profunda *reforma del espíritu* (Morín, 2000), que tiene que ser guiada por un sistema educativo reformado.

Si intentamos pensar gráficamente la relación entre las dos acepciones del término ambigüedad descritas líneas arriba, podríamos decir que la complejidad contemporánea incluye —como un elemento central y definitorio— a la incertidumbre. *El futuro se llama incertidumbre*, señalan Morín, *et al.* (2006) y si como es evidente, la educación debe preparar para el futuro, tenemos entonces que asumir en el mundo de la educación, que la reforma del sistema educativo tiene, en primer lugar, que dar el paso enorme que se requiere para formar a los educandos para ser capaces de vivir en la incertidumbre, de construirse y construir futuro en un contexto donde no existen las certezas. Este es quizá el desafío fundamental para la formación humana en la Sociedad de la Información o “*Sociedad del Conocimiento*”, un reto que exige la transformación del sistema educativo, desde sus fundamentos, hasta sus prácticas y estructuras cotidianas, pues la concepción misma del educar y todas sus concreciones teóricas, metodológicas, prácticas, normativas e institucionales están fundadas en certezas y verdades sólidas e incuestionables.

La reforma de la educación —desde sus fundamentos para lograr un nuevo sistema educativo, que prepare para la incertidumbre que caracteriza a nuestra sociedad contemporánea, marcada por el signo de la ambigüedad— tiene que partir de la transición de un pensamiento simplificador, sustentado en la lógica disyuntiva —que usa la “o” para plantear alternativas entre verdades distintas— a una lógica de conjunción —que usa la “y” para enfatizar la coexistencia y validez simultánea de verdades concurrentes, complementarias o aún contradictorias—.

Este es el primer reto para una nueva aproximación universitaria al fenómeno de la complejidad contemporánea: cambiar el pensamiento simplificador dominante en la civilización occidental por un pensamiento complejo. El cambio no es nada fácil, porque implica una ruptura epistemológica, un cambio radical de los marcos de

análisis en los que muchas generaciones hemos sido formadas y una reestructuración de la mirada con la que nos aproximamos a la realidad. Esto supone un cambio cultural profundo que reta en la práctica aún a los académicos que se pronuncian a favor de la complejidad y del pensamiento complejo en el discurso teórico.

## **2. EDUCACIÓN Y COMPLEJIDAD**

En su libro, *Educación y sociedad. Los retos del año 2000*, Lesourne (1998) plantea la complejidad intrínseca de todo sistema educativo y la necesidad derivada de esta naturaleza compleja de la educación, de transformar los marcos de análisis del hecho educativo de la visión sustentada en la simplificación, a la visión holística que intenta aproximarse al estudio de los fenómenos educativos, teniendo una perspectiva que contempla la multiplicidad de factores intervinientes y las relaciones e influencias retroactivas y recursivas que se dan entre todos estos factores.

En este análisis de la reforma educativa francesa se señalan algunas de las principales fuentes de complejidad de la educación:

### *a. De los contenidos pedagógicos*

La primera fuente de complejidad que enfrentamos, al tratar de analizar los procesos educativos, es la relativa a los contenidos pedagógicos. Ya Lonergan en sus conferencias de Cincinnati en 1956 compiladas en un libro titulado *Filosofía de la educación* (1998) señalaba como uno de los problemas centrales para pensar la educación contemporánea el de “los nuevos aprendizajes”.

Y, al hablar de ellos, subrayaba la enorme cantidad de información que se genera por el acelerado desarrollo de las ciencias, la vertiginosa dinámica de cambio en los conocimientos de todas las disciplinas, y la enorme desarticulación y dispersión de los saberes.

La educación contemporánea enfrenta como nunca esta complejidad derivada de los contenidos a enseñar. La tensión entre cantidad de contenidos y aprendizaje de calidad, entre amplitud en las perspectivas y profundidad en la comprensión, entre la inclusión de nuevas disciplinas necesarias para vivir en el mundo contemporáneo y continuidad de disciplinas y contenidos de la herencia históri-

ca y cultural, la tensión entre conocimiento teórico y conocimiento práctico y aplicado, etc., están presentes en todos los procesos de definición, diseño, instrumentación y evaluación curricular.

El caso más reciente donde se ha manifestado claramente esta complejidad de los contenidos ha sido la reforma curricular de la escuela secundaria que se realizó en el sexenio pasado y en la que la *RIES* (Reforma Integral de la Escuela Secundaria) fue el blanco de muchas polémicas y discusiones desde los gremios profesionales — sobre todo el de los historiadores— y magisteriales. Después de un proceso de consulta y revisión, terminó en la instrumentación de la *RES* (Reforma de la Escuela Secundaria), que inició en el ciclo escolar 2006-2007.

Por otra parte, encontramos el problema de la dispersión de los contenidos. Los currículos escolares y universitarios siguen siendo en su mayoría currículos diseñados en torno a disciplinas separadas, que convierten el aprendizaje en un proceso dividido y desintegrado. El reto de la interdisciplina y la transdisciplina que plantea Morín (1999), para apuntar hacia una comprensión más completa y compleja de la realidad, sigue estando presente y no está siendo abordado con suficiente decisión por parte de los responsables de la orientación del sistema educativo.

#### ***b. Relación pedagógica***

La segunda fuente de complejidad tiene que ver con la relación pedagógica. Si complejo es, como afirman Morín, *et al.* (2006), “*lo que está tejido junto*”, es decir, lo que contiene una multiplicidad de elementos en relación, el fenómeno educativo es complejo por su naturaleza intrínsecamente intersubjetiva. En el ya clásico estudio de Jackson, *La vida en las aulas* (1968), se documenta que en un día normal de clases existen más de 2,000 eventos de intercambio entre el profesor y los alumnos. Esto es un ejemplo muy ilustrativo de la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, que es el centro del proceso educativo.

Esta complejidad relativa a la relación pedagógica resulta más evidente si consideramos que, como afirma toda la literatura al respecto, se trata de un intercambio no solamente de tipo intelectual, en el que se transmiten ideas de un profesor a un grupo de alumnos, sino de una relación humana que tiene múltiples dimensiones. Un profesor comunica conocimientos, así como también un método de construcción de conocimientos y, además, su propia persona (afirma Meneses, 1991). Fierro, *et al.* (1999), definen y estudian en procesos de investigación-acción con grupos de profesores, diversas dimensiones de la práctica docente adicionales a la dimensión didáctica, como son la dimensión social, la dimensión personal, la dimensión valoral y la dimensión institucional. Todas estas dimensiones se reflejan e inciden en la relación pedagógica.

En la educación de nuestros días parecen coexistir —según lo reportado por grupos de docentes en procesos de recuperación de su práctica cotidiana, a partir de un método reflexivo sustentado en el enfoque de Lonergan (López Calva, 2001)— básicamente relaciones pedagógicas, marcadas por un autoritarismo paternalista y relaciones pedagógicas caracterizadas por un amiguismo pseudodemocrático, frente a tímidas o marginales búsquedas de diálogo realmente constructivo y humanizante.

El signo de la relación pedagógica en nuestra educación parece caber en tres categorías, desde esta experiencia declarada por los profesores: la relación de temor, la relación de dependencia y la relación de codependencia.

La primera relación es una visión tradicional de la autoridad del docente, en la que el profesor impone el control del proceso con base en el saber y el poder más que el estudiante. Fierro y Carbajal (2003) documentan que la mayoría de los profesores transmiten valores heterónomos y formales de manera impuesta en la educación básica. La segunda relación se construye a partir de la visión, también heredada históricamente, del profesor como guía, tutor o modelo, y se manifiesta en un paternalismo en que el profesor, al mismo tiempo que impone su autoridad, trata al estudiante como inferior, como alguien que no sabe y no puede y que, por tanto, necesita ser ayudado, guiado, iluminado, etc. (cfr. Stevens, en Lafarga, 1997). La tercera relación nace a partir de las exigencias de democratización, diálogo,



trato igualitario y centralidad del estudiante, que se ven fuertemente reforzadas con una cultura que exagera hasta el extremo la idea de lo “políticamente correcto” en la ambigüedad contemporánea, según la cual no se puede violentar al educando ni imponerle nada porque, supuestamente, “se violarían sus derechos humanos”. Esto genera una relación de codependencia y amiguismo, en la que el centro es la preocupación por el ambiente de relación y el afecto, más que por el cumplimiento de metas y responsabilidades o el trabajo con disciplina.

### *c. Sentido del acto pedagógico*

La tercera fuente de complejidad está en el sentido del acto pedagógico, y se aprecia en que los procesos educativos inmersos en la ambigüedad contemporánea están cruzados por la vivencia de un mundo en el que no hay suficiente distinción en el mundo de los valores como para saber qué es mejor o qué es realmente bueno o constructivo en los procesos pedagógicos por el relativismo moral en el que nos encontramos (Rojas, 2001), dentro de un mundo marcado por el “miedo líquido” que analiza Bauman (2007) como rasgo característico de la sociedad contemporánea, fruto de la incertidumbre del futuro que ya se ha señalado.

El sentido del acto pedagógico tiene que ver con el sentido de la existencia humana y de la historia de la humanidad. Ante un horizonte en el que no existe claridad sobre este sentido de la existencia individual y del devenir colectivo, es natural encontrar una crisis de sentido en el acto pedagógico.

¿Para qué educar en el mundo actual que no tiene certezas ni utopías humanas y sociales? La respuesta parece estar nuevamente en la complejidad: el sentido del acto pedagógico en la ambigüedad contemporánea solamente podrá ser encontrado si se realiza un viaje para educar en y para la incertidumbre —que es el signo de los tiempos— y si se asume la convicción de que se tiene que educar para la construcción progresiva de un mundo mejor, porque como dice Morín (2000:89): *La renuncia al mejor de los mundos no significa la renuncia a un mundo mejor.*

#### **d. Los medios pedagógicos**

La cuarta fuente de complejidad es la de los medios pedagógicos. Consiste en la coexistencia en los procesos educativos de nuestros días, de tecnologías de información y comunicación cada vez más necesarias y obligadas por el entorno, sobre todo por demanda de nuestros estudiantes con la cultura pretecnológica y, aún en muchos casos, antitecnológica de nuestros educadores.

Esta complejidad nos hace enfrentar diariamente a una cultura docente centrada fuertemente en el discurso del profesor, en la cultura de la palabra hablada o impresa, que implica procesos lineales de pensamiento y comprensión, necesidad de responder a un estímulo a la vez, orden riguroso y noción de realidad como tangible y concreta, con una cultura estudiantil que no es lineal, sino que responde al proceso de hipertextualidad, que se centra sobre todo en la imagen, que está poco habituada y motivada frente a la palabra impresa, que responde a múltiples estímulos simultáneos y que concibe la realidad como virtual, no necesariamente tangible.

Marqués (2000) señala algunas de las funciones actuales de las tecnologías de información y comunicación (TICs) en la educación:

---

#### **Funciones de las TICs en EDUCACIÓN**

---

- \* Medio de expresión: escribir, dibujar, presentaciones, *webs*.
  - \* Canal de comunicación, colaboración e intercambio.
  - \* Instrumento para procesar información.
  - \* Fuente abierta de información (*mass media, self media*)
  - \* Instrumento para la gestión administrativa y tutorial.
  - \* Herramienta de diagnóstico y rehabilitación.
  - \* Medio didáctico: informa, entrena, guía el aprendizaje, motiva.
  - \* Generador de nuevos escenarios formativos.
  - \* Medio lúdico y para el desarrollo cognitivo.
  - \* Contenido curricular: conocimientos, competencias.
- 

El mismo autor señala, sin embargo, la necesidad de familiarizar a los alumnos y a los docentes con estas herramientas, dado que no

existe una cultura adecuada de su uso educativo —sobre todo, entre el profesorado— y se tiene además en general una carencia de apoyo por parte de los centros educativos para una adecuada instrumentación de las TICs en los centros educativos, a través de una buena coordinación de esta área de relevancia cada vez más alta para la formación de los educandos en la sociedad del conocimiento. El estudio está hecho en España, pero sin duda esta situación es aún más grave en México.

La visión simplificadora se concentra solamente en alabar ciegamente el uso de las nuevas tecnologías en las aulas y proclamarlas la solución definitiva para la formación humana en la sociedad del conocimiento, ignorando las limitaciones y problemas que conlleva su uso educativo, y que son señaladas por el autor ya citado, o bien por una postura de oposición ciega y resistencia a su incorporación en la educación por el profesorado educado en otra cultura, que ve estas herramientas como una amenaza y un medio de deshumanización en la escuela.

La visión de complejidad tendría que ver a las TICs en el contexto global del sistema educativo, y ponderar sus ventajas y sus limitaciones, para poder construir alternativas auténticamente educativas y humanamente formativas, para responder al desafío de formar seres humanos en un mundo marcado por la información.

#### *e. El sujeto de la Pedagogía*

La quinta fuente de complejidad es la del sujeto de la Pedagogía. El ser humano tiene que ser leído en clave de misterio y no de problema, puesto que su comprensión conlleva siempre nuevas preguntas y no tiene una solución universal y definitiva, dice Marcel (2002).

El ser humano es una conjunción de “trinidadas”: *individuo-sociedad-especie, cerebro-mente-cultura, razón-pasión-pulsión*, dice Morín (2003). El sujeto humano está constituido por un conjunto complejo de operaciones recurrentes y relacionadas entre sí que producen resultados acumulativos y progresivos, y que siempre están sujetos a

nuevas diferenciaciones e integraciones, dice Lonergan (1988). El ser humano no es educable como los animales, sino educando, pues nunca termina de formarse a lo largo de su vida, dice Fullat (1992). De este modo, se puede ver que una fuente central de complejidad de la educación es que se trata de un proceso para formar al ser humano y el ser humano es un ser intrínsecamente complejo.

Una dimensión de la complejidad humana es la relativa a la historicidad y el *"imprinting cultural"* (Morín, 2001). Existe un dicho entre los educadores que plantea que los problemas educativos actuales se deben a que se tienen *"profesores del siglo XX, alumnos del siglo XXI y contenidos del siglo XIX"*. Es decir, que coexisten en el sistema educativo sujetos y conocimientos que provienen de culturas, mentalidades y momentos históricos distintos.

Esto nos puede ayudar a caracterizar la complejidad de los sujetos de la educación en el contexto mexicano actual. Mientras los educadores, directivos, investigadores y demás actores que trabajan en el mundo educativo del lado de los profesionales son personas educadas en un mundo con valores sólidos e identidades fuertes, en el mundo de las utopías y metarrelatos capaces y exigidos a establecer compromisos de futuro y preocupados por la ética, los educandos son personas del siglo XXI, nacidas en un mundo sin utopías ni metarrelatos; sin una educación en valores o creencias sólidas porque no existen ya en el mundo; sin capacidad para establecer compromisos de futuro, acostumbrados y viviendo identidades débiles, preocupados por la estética (Mardones, 1988); centrados en lo afectivo y capaces de disfrutar —cosa negada en la época de los adultos de hoy por *"pecaminoso"* (mucho más centrada en el deber que en el querer o el vivir)—.

La alternativa para comprender y enfrentar la complejidad en esta dimensión de los sujetos de la educación actual es sin duda la de una visión holística, que intente poner en diálogo y explicar las relaciones entre estos sujetos formados en contextos socio-culturales tan distintos, lo que hace que la barrera generacional sea hoy mucho más amplia que en otros tiempos.

*f. La sociedad en la que se educa*

La sociedad es un ser de “tercer tipo”, dice Morín (1997) y por estar constituida por sujetos humanos complejos constituye un sistema extremadamente complejo en sí mismo que, como todo sistema, es a la vez mucho más y mucho menos que la suma de sus componentes individuales y tiene a cada individuo impreso en el todo, pero está también impresa como todo en cada individuo que la compone.

Gorostiaga (2000) caracteriza la complejidad de la sociedad contemporánea en la que se educa, como una compleja coexistencia —confusa e indiferenciada— de la visión geopolítica superviviente, la visión geoeconómica dominante y la visión geocultural emergente.

En efecto, según este autor, nos encontramos en una sociedad en la que la visión geopolítica —que tuvo su clímax en las décadas de los 70 y 80 del siglo pasado— no acaba de dejar su papel protagónico, y aún muestra signos de resurgimiento en algunos países del mundo, sobre todo del sur. Una visión centrada en la comprensión y guía del mundo a partir del ejercicio y permanencia en el poder, basado en el convencimiento de las grandes mayorías, que sigue aún teniendo un peso específico importante.

Pero al mismo tiempo, y de manera terriblemente influyente, nos encontramos hoy con el dominio mundial de la visión geoeconómica —que explica y orienta al mundo sustentada en el tener—, que en una sociedad del conocimiento como la actual, este tener tiene una base de sustentación en el saber. Por ejemplo, lo que legitima hoy a un gobernante (egresado de Harvard o Yale) es su conocimiento, sobre todo del funcionamiento de la economía, y la base para la toma de decisiones fundamentalmente se basa en datos macroeconómicos y su finalidad en la acumulación de información y la especulación del capital.

Por otra parte, de manera aún marginal y poco poderosa, enfrentada a la geoeconomía dominante y a la geopolítica superviviente que intenta regresar, encontramos una visión emergente geocultural que surge del acercamiento a la vivencia de la pluralidad y la multiculturalidad que nos ha brindado la globalización, y que aporta un

marco de análisis y orientación del mundo a partir del significar y valorar humanos, que se sustenta en el diálogo y la tolerancia entre todas las culturas del planeta.

Tres explicaciones diferentes, tres maneras de aproximarse a la realidad social, tres modos de estar en el mundo que coexisten hoy, y que sin duda cruzan el escenario de nuestros procesos educativos y marcan los debates y conflictos que se viven en esta dimensión de lo educativo.

### **3. INTERPRETACIONES: EL CAMBIO DE PERSPECTIVA**

*El futuro ya no es lo que era antes* dice el ex-embajador de Bolivia ante la Organización de las Naciones Unidas (ONU) (Fernández, 1998). Este es un hecho indudable que puede ser leído de distintas maneras por los estudiosos de la sociedad y del ser humano y por los mismos protagonistas cotidianos de este nuevo escenario distinto a los precedentes.

Por una parte, nos encontramos ante quienes ven este contexto como una crisis civilizatoria o crisis de futuro —o, más aún, como un *choque de civilizaciones*, como lo plantea Huntington (1996)— y, por otra, con quienes desde una visión más optimista explican la realidad actual como un cambio de época (Gorostiaga, 1995).

Esta crisis de futuro se manifiesta en el ámbito económico en el que por primera vez en la historia existen millones de pobres que ya no hacen falta en el mundo, ni siquiera para ser explotados (*cfr.* Forrester, 1997; Cortina, 2003). Se expresa además de esta crisis de empobrecimiento creciente en una crisis política enmarcada en la debilidad de los estados nacionales y los problemas crecientes que enfrentan las democracias en el mundo. Simultáneamente también se vive una profunda crisis cultural reflejada en un cambio radical y confuso de valores que sustentaban a la sociedad, un debilitamiento de las identidades y una pérdida en muchos seres y grupos humanos del enfoque hacia el sentido de la vida (Rojas, 2001), producto del miedo que causa esta situación de incertidumbre individual y colectiva que define el mundo actual (Bauman, 2007).

La idea de cambio de época puede explicar estas crisis globales por explicar este cambio como una etapa de transición histórica entre dos momentos de la humanidad y, por tanto, una etapa en la que la vieja época no acaba de morir y la nueva no termina de nacer. Este cambio de época puede verse en el surgimiento de nuevas dimensiones de conciencia en la humanidad: la conciencia ecológica emergente, la conciencia de los derechos humanos, la creciente solidaridad internacional frente a tragedias ocasionadas por fenómenos naturales o ante conflictos políticos y militares causados por la nueva realidad del mundo unipolar —la invasión a Irak, por ejemplo—, la emergencia del enfoque de género y la conciencia de la equidad de género en cada vez más esferas de la vida social o el surgimiento constatable bajo el indiferenciado nombre de “*new age*”, de nuevas búsquedas espirituales de sentido y relación con la trascendencia.

*¿Decadencia o renacimiento?*, podríamos preguntarnos como lo hace Anaya (1995), porque esta nueva realidad se puede leer como una época de declinación de la humanidad manifiesta en los rasgos ya citados, o explicarse como una transición con los rasgos también ya descritos.

Baste un ejemplo: el debilitamiento de las identidades puede verse, tanto como una manifestación decadente de la crisis humana, como de manera positiva, como la posibilidad de transitar al establecimiento del diálogo intercultural, interreligioso, interdisciplinar, interideológico, intergenérico, etc. La ambigüedad contemporánea genera estas dos posibles lecturas opuestas. La visión de complejidad tendría que tratar de descubrir “*la verdad profunda*” que se encuentra en cada una de ellas, y el modo en que ambas son verdaderas simultáneamente y se influyen mutuamente, configurando una realidad que impacta al sistema educativo y a la formación humana de las nuevas generaciones en esta sociedad del conocimiento.

En el ámbito de la geoeconomía dominante, nos encontramos hoy ante dos posturas extremas: la de los globalifóbicos que se manifiestan en abierta y radical oposición a la globalización tal como está siendo vivida hoy en día, con énfasis *quasi* exclusivos en la economía y los mercados —la preeminencia del “*ala de dominación y explotación*”

de la globalización”, como la llama Morín (2003)— y, por otra parte, con la visión que podríamos llamar “globalifílica”, encarnada en los defensores del llamado “pensamiento único” y en los entusiastas promotores de las bondades de la economía de mercado y de la apertura comercial indiscriminada.

Los defensores del sistema se sustentan en la visión filosófica del liberalismo individualista, que dio origen al capitalismo, y en la visión ética del individualismo posesivo (Cortina, 2003) que defiende, por encima de todo, el derecho individual a la propiedad y al usufructo de los talentos y el trabajo personal. Esta visión pugna por un sistema basado en la competitividad, en la competencia de los seres humanos y las instituciones y países entre sí, para generar progreso.

Los globalifóbicos, por el contrario, se sustentan en posturas filosóficas críticas, manifiestas en nuestro continente en la llamada “Filosofía de la liberación” acuñada por Dussel (1977) y otros, con una visión más bien comunitarista o aún colectivista del trabajo y de las propiedades, sustentada en la cooperación más que en la competencia.

### COMPLEJIDAD CONTEMPORÁNEA

Como afirmábamos al inicio, tal parece que el asunto no es propiamente de disyunción, sino de conjunción, y que no se puede comprender la realidad actual, la ambigüedad contemporánea, si no es desde una perspectiva de complejidad (Morín, 2001).

Un acercamiento que esté a la altura de nuestros tiempos tiene que analizar la relación *ser humano-sociedad-educación*, desde una visión de complejidad.

Lo anterior implica, siguiendo a Morín (2003), entender al ser humano desde las “trinidadas”: individuo-sociedad-especie y cerebromente-cultura, como *homo sapiens*, al mismo tiempo que como *homo demens* y comprender —como plantea el mismo autor— que en el desarrollo histórico *sapiens* ha aportado a *demens*, y *demens* ha aportado a *sapiens*... Que no puede haber desarrollo sin la dimensión racional de los humanos, pero tampoco puede haberlo sin una buena dosis de locura y sueños.



Aplicando esta perspectiva a la educación, Freire (2000) afirmaba que el educador debería ser “*sanamente loco*” y “*locamente sano*”, en el entendido de que la mera locura no construye educación auténtica, pero tampoco la sola salud o la racionalidad cerrada.

Una implicación adicional de la visión de complejidad en la comprensión del hecho educativo tiene que ver con entender a la sociedad desde la tensión fundamental, planteada también por Morín (2003), de “*obedecer a la vida y guiar la vida*”: caer en la cuenta del funcionamiento de la vida desde lo dado en la naturaleza y el universo, pero al mismo tiempo, cumplir con el reto de continuar la hominización construyendo humanización. Esto implica comprender al mundo desde la visión de patria común —la “*tierra patria*” (Morín, 1993)— y comprometerse en la búsqueda permanente de una ética de la comprensión humana, de una ética planetaria que nos acerque como seres humanos a la construcción de la justicia como fundamento y condición de posibilidad de la felicidad (Cortina, 2003).

La introducción de la visión de complejidad conlleva también la necesidad de comprender la educación como un proceso humano instituido, que es al mismo tiempo reproductor del *statu quo* y transformador de la realidad social imperante, y que tiene que ser comprendido en su dimensión integral, vista sintéticamente desde el esquema de Fullat (2004): como conjunción de *Physis*, *Polis* y *Ruah*, es decir, de procesos de maduración bio-psicológica, procesos de socialización y procesos de liberación del misterio de lo humano en cada realidad concreta.

Una última consideración consiste en que el cambio de mirada pedagógica —desde la perspectiva simplificadora hacia la visión de pensamiento complejo— conduce a un viraje radical que invita a buscar las respuestas a los retos de la ambigüedad contemporánea en el futuro y no en modelos del pasado o en la visión inmediatista y pragmática del contexto de la globalización actual.

La respuesta no puede estar en anclarnos en el presente y cantar las glorias del sistema mundial vigente que está generando pobreza, exclusión, violencia, confusión y falta de sentido, entre otros, pero tampoco puede provenir del regreso al pasado de las grandes uto-

pías sociales, porque como dice la periodista española Rosa Montero en un artículo publicado en *El País Semanal*: "Cada utopía lleva un infierno en las entrañas".

La auténtica respuesta y, sobre todo, la auténtica respuesta universitaria para la comprensión y respuesta a la realidad de la ambigüedad contemporánea, tiene que construirse desde la realidad misma, desde el análisis riguroso del estado actual del mundo, pero tomado no como criterio último, sino como punto de partida para emprender la construcción de una mejor realidad a partir de un proyecto de futuro común, sustentado en la visión geo-cultural y en la genuina aspiración hacia una sociedad progresivamente más justa, fraterna, humana y libre.

#### **BIBLIOGRAFÍA**

- ANAYA, G. (1995). "¿Decadencia o renacimiento?", *Magistralis*, N° 9, Puebla, México, UIA, Golfo Centro.
- BAUMAN, Z. (2007). *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*, México, Ed. Paidós.
- CORTINA, A. (2003). "Las universidades de América Latina en la búsqueda de una globalización alternativa", conferencia editada en video de la serie *Universidad y Cambio de Época*, México, UIA Puebla.
- DUSSEL, E. (1977). *Filosofía de la liberación*, México, EDICOL.
- EL COLEGIO DE MÉXICO (2002). *Diccionario del Español Usual en México*, México.
- FERNÁNDEZ, G. (1998). "El futuro ya no es lo que era antes. El nuevo sentido del cambio", *Nueva sociedad*, N° 153. Recuperado el 21 de septiembre de 2007 de [http://www.nuso.org/upload/articulos/2651\\_1.pdf](http://www.nuso.org/upload/articulos/2651_1.pdf)
- FIERRO, C.; FORTOUL, B. y ROSAS, L. (1999). *Transformando la práctica docente*, México, Paidós.
- FIERRO, C. y CARVAJAL, P. (2003). *Mirar la práctica docente desde los valores*, León, México, GEDISA-UIA.
- FORRESTER, V. (1997). *El horror económico*, México, Fondo de Cultura Económica.

- FREIRE, P. (2000). *Paulo Freire. Constructor de sueños*, video documental, Guadalajara, México, ITESO-Cátedra Paulo Freire.
- FULLAT, O. (1992). *Filosofías de la educación*, Barcelona, Paideia CEAC.
- (2004). *Homo educandus. Antropología filosófica de la educación*, Puebla, México, UIA.
- GOROSTIAGA, X. (1995). "La universidad preparando el siglo XXI", *Magistralis*, 8, Puebla, México, Universidad Iberoamericana Golfo Centro.
- (2000). "En busca del eslabón perdido entre educación y desarrollo", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XXX, N° 001, Primer Semestre, México, Centro de Estudios Educativos.
- HUNTINGTON, S. (1996). *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*, México, Ed. Paidós.
- JACKSON, P.W. (1968). *Life in Classrooms*, Nueva York, Hold, Reinhardt and Winston Ed.
- LAFARGA, J. (1997). *Desarrollo del potencial humano*, México, Ed. Trillas, 4 vols.
- LESOURNE, J. (1998). *Educación y sociedad, los desafíos del año 2000*, Barcelona, Gedisa.
- LONERGAN, B. (1988). *Método en Teología*, Salamanca, Ed. Sígueme.
- (1998). *Filosofía de la educación*, México, Universidad Iberoamericana.
- (1999). *Insight. Estudio sobre la comprensión humana*, Salamanca, Ed. Sígueme / Universidad Iberoamericana.
- LÓPEZ CALVA, M. (2001). *Desarrollo humano y práctica docente*, México, Trillas.
- MARCEL, G. (2002). *The Philosophy of Existentialism*, Nueva York, Press Books, Kensington Publishing Corp.
- MARDONES, J.M. (1988). *Postmodernidad y cristianismo. El desafío del fragmento*, Santander, Ed. Sal Térrea.
- MARQUÉS, P. (2000). *Impacto de las TIC en Educación. Ventajas y limitaciones*, Facultad de Educación, UAB, Barcelona. Recuperado el 13 de octubre de 2007 de <http://dewey.uab.es/pmarques/siyedu.htm#uso>
- MENESES, E. (1991). "Un perfil del maestro universitario", *Magistralis*, 1, Puebla, UIA Golfo Centro.
- MORÍN, E. (1995). *Mis demonios*, Barcelona, Ed. Kairós.

*Formación humana y sociedad del conocimiento...*

- (1997). *El Método II. La vida de la vida*, Madrid, Ed. Cátedra.
- (1999). *El Método III. El conocimiento del conocimiento*, Madrid, Ed. Cátedra.
- (2000). *La mente bien ordenada*, Barcelona, Ed. Seix Barral.
- (2001). *Introducción al pensamiento complejo*, España, Gedisa.
- (2001). *La mente bien ordenada*, Madrid, Ed. Seix Barral.
- (2003). *El Método: La humanidad de la humanidad*, Madrid, Ed. Cátedra.
- MORÍN, E., E. ROGER y R. DE MOTTA (2006). *Educación en la era planetaria*, Barcelona, Ed. Gedisa, primera reimpresión.
- ROJAS, E. (2001). *El hombre light*, México, Ed. Planeta.
- ZORRILLA, M. (coord.) (2005). *Hacer visibles buenas prácticas. Mientras el debate pedagógico nos alcanza*, México, Comie.

---

**Dr. Martín LÓPEZ CALVA**

*martin.lopez@iberopuebla.edu.mx*

Universidad Iberoamericana Puebla

Departamento de Ciencias para el Desarrollo Humano

Doctorado Interinstitucional en Educación

Coordinador

Tel. 01 222 229-07-00 ext. 62302