



Revista Electrónica "Actualidades
Investigativas en Educación"
E-ISSN: 1409-4703
revista@inie.ucr.ac.cr
Universidad de Costa Rica
Costa Rica

Cánovas Marmo, Célica Esther
EL QUEHACER DOCENTE UNIVERSITARIO HOY: COMPLEJIDAD Y POSTURA CRÍTICA EN LA
SUPERACIÓN DE ALGUNAS CONTRADICCIONES DE LA EDUCACIÓN
Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 13, núm. 3, marzo-diciembre,
2013, pp. 1-29
Universidad de Costa Rica
San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44729878022>

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



EL QUEHACER DOCENTE UNIVERSITARIO, HOY: COMPLEJIDAD Y POSTURA CRÍTICA EN LA SUPERACIÓN DE ALGUNAS CONTRADICCIONES DE LA EDUCACIÓN

TEACHING IN HIGHER EDUCATION TODAY: COMPLEXITY AND CRITICAL POSITIONS
IN THE SOLUTION OF EDUCATION'S CONTRADICTIONS

Volumen 13, Número 3

Setiembre - Diciembre

pp. 1-29

Este número se publicó el 30 de setiembre de 2013

Célica Esther Cánovas Marmo

Revista indexada en [REDALYC](#), [SCIELO](#)

Revista distribuida en las bases de datos:

[CATÁLOGO DE LATINDEX](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#),
[SHERPA/ROMEO](#), [QUALIS](#), [MIAR](#)

Revista registrada en los directorios:

[ULRICH'S](#), [REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [CLASCO](#)

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



EL QUEHACER DOCENTE UNIVERSITARIO HOY: COMPLEJIDAD Y POSTURA CRÍTICA EN LA SUPERACIÓN DE ALGUNAS CONTRADICCIONES DE LA EDUCACIÓN

TEACHING IN HIGHER EDUCATION TODAY: COMPLEXITY AND CRITICAL POSITIONS IN THE SOLUTION OF EDUCATION'S CONTRADICTIONS

Celica Esther Cánovas Marmo¹

Resumen: El presente ensayo aborda el actual papel del docente universitario latinoamericano, cuyo quehacer se contextualiza en las contradicciones planteadas por maneras diferentes de entender la finalidad de la educación ya que, mientras la perspectiva del mundo neoliberal y globalizado promueve la formación de un nuevo trabajador, las perspectivas crítica y de la complejidad proponen la formación del nuevo ciudadano del mundo. La primera prioriza la formación de individuos mentalizados en la inmediatez, proclives a un consumo exacerbado, subsumidos en una sociedad desestructurada donde las nuevas tecnologías de la comunicación y la información parecen tener un fin en sí mismas, relegando su inicial papel de medios; mientras que la segunda promueve una educación comprometida con el desarrollo del ser humano como sujeto inteligente, personal y social, a quien le es imposible seguir pensando de manera lineal, ya que la ciencia multiplica su manera de captar, entender y explicar la realidad, lo que demanda la conformación de un pensamiento diferente. Ante esta realidad se plantea la interrogante de cómo llevar a cabo la labor académica, la respuesta se encuentra en la redimensión del perfil del docente: caracterizado por una postura crítica, promotor del ejercicio selectivo de la información, así como del pensar desde la complejidad, atendiendo el bien común. Lo que conlleva la integración de comunidades abiertas al diálogo, donde el profesor media y facilita la estructuración de mentes creativas y propositivas que aceptan el cambio y la multiplicidad de factores, para así construir saberes propios que coadyuven en la convivencia inmediata y mediata con los demás y con el hábitat.

Palabras claves: UNIVERSIDAD, DOCENTE, PENSAMIENTO COMPLEJO, PERSPECTIVA CRÍTICA, BIEN COMÚN, COMUNIDADES DIALÓGICAS, CONSTRUCTIVISMO.

Abstract: This essay presents the current role higher education teachers in Latin America play, within a context of contradictions related to the different perspectives and understandings on the main objectives of Education. On one hand, there are the neoliberal and globalized perspectives where education should be aimed toward the training of the new worker; and on the other hand, the perspectives from the Critical Theory and the Theory of Complexity where education should be aimed toward the development of the new citizen of the world. The first perspective promotes individuals focused on exacerbated consumption, instant satisfaction, subsumed in a chaotic society where communication technologies and information accessibility seem to be ends in themselves instead of means. The second perspective promotes an education engaged with the development of the human being as an intelligent, personal and social individual, one who cannot think linearly, as science multiplies his/her way of being aware, understand and explain reality, appealing to the construction of a different frame of mind. In this context, a question arises: How to teach? The answer to this lies in the heightened importance given to the teaching role, characterized by a critical position, promoting the selective use of information and complex thought, paying special attention to the common good. This will produce dialogic communities and their integration, where the teacher mediates and facilitates the construction of creative and purposeful minds that embrace change and the multiplicity of factors; and through which to build self-knowledge to promote their mediate and immediate coexistence: with others and within their own habitat.

Keywords: HIGHER EDUCATION, TEACHER, COMPLEX THOUGHT, CRITICAL PERSPECTIVE, COMMON GOOD, DIALOGIC COMMUNITIES, CONSTRUCTIVISM.

¹ Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (México). Docente-Investigadora adscripta a la Universidad del Valle de Atemajac, Campus León. Doctora en Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Aguascalientes (México). Maestría en Educación (Universidad Iberoamericana León). Licenciada en Historia (UNAM. Mención honorífica). Maestra Normalista con la Especialidad en Ciencias Naturales (Uruguay).

Correo electrónico: celica.canovas@hotmail.com

Ensayo recibido: 6 de marzo, 2013

Aprobado: 19 de agosto, 2013

En ningún otro punto de inflexión de la historia humana los educadores debieron afrontar un desafío estrictamente comparable con el que se nos presenta la divisoria de aguas contemporáneas. Sencillamente, nunca antes tuvimos una situación semejante. Aún debemos aprender a vivir en un mundo sobresaturado de información. Y también debemos aprender el aún más difícil arte de preparar a las próximas generaciones para vivir en semejante mundo.

Zygmunt Bauman. (2008, p. 46).

Introducción

El propósito de este texto es reflexionar en torno al quehacer docente universitario a partir del presente contexto social latinoamericano interpretado desde el entramado de perspectivas contradictorias que lo explican. Esto conlleva la necesidad de tratar temas como: 1. El contexto social latinoamericano, partiendo de: 1.1. Sus orígenes coloniales modernos hasta la modernidad actual; 1.2. El análisis de la concepción neoliberal de la modernidad en el siglo XXI, recuperada mediante dos de sus múltiples aspectos: la globalización y la concepción de la sociedad del conocimiento; 1.3. La inquietante visión de sociedades desestructuradas que contextualizan al ser humano contemporáneo, y 1.4. La incidencia de la revolución de las nuevas tecnologías en comunicación e información, como entorno vertiginoso.

Este acercamiento implica el abordaje de: 2. La Educación Superior en el actual escenario social: 2.1. El papel actual de la Universidad latinoamericana, a partir de la revisión panorámica de sus funciones en países que para unos siguen siendo subdesarrollados, mientras que para otros están en vías de desarrollo y que, sin tener idénticas realidades sociales, comparten factores similares.

Finalmente, se pretende plantear reflexivamente: 3. El quehacer del docente universitario en un escenario complejo determinado no sólo por los factores mencionados, sino reconociendo que su interior se estructura a partir de las formas antagónicas y contradictorias de entender la educación. Ya que, aunque el sistema neoliberal pretende que se forje un “nuevo trabajador”, persiste la idea de que la misión de la Universidad es salvaguardar el derecho a un desarrollo integral del sujeto humano como “ciudadano del mundo”. Ante tal *contradicción* se plantea la interrogante: ¿Cómo llevar a cabo el ejercicio de la docencia universitaria? Para buscar respuestas se indaga en la postura crítica, en la

perspectiva de la complejidad y la del constructivismo socio-cultural; trilogía que permite la construcción de las funciones actuales del docente. Para elaborar dichas respuestas este apartado se estructura con los siguientes subtemas: 3.1. El quehacer del académico universitario en la formación de las actuales generaciones latinoamericanas; 3.2. El docente revitalizador de su imagen mediante la adopción de una postura crítica en el diseño de estrategias que, aun en la incertidumbre, estructuren procesos cognitivos basados en la formación de nuevas maneras de pensar, actuar e incidir; 3.3. El docente como poseedor de conocimientos actualizados mediante el cuestionamiento, la reflexión y la búsqueda de nuevas respuestas, con la intención de entender su entorno así como de *facilitar* y *mediar* de manera consciente en los procesos de aprendizaje de los jóvenes que se educan; 3.4. El profesor como promotor crítico y propositivo del uso de las nuevas tecnologías como instrumentos mediadores en los procesos de enseñanza-aprendizaje; 3.5. Ejercicio ético de la docencia, en el que el yo-individual adquiera razón de ser en el yo-social y en un *hábitat* en el que hay que colaborar buscando el bien común y el perfeccionamiento.

Se cierra el texto con el subtítulo: A manera de conclusión, apertura a nuevas reflexiones.

1. Contexto social latinoamericano

1.1. Los orígenes

Este apartado plantea una recapitulación histórica motivada por el propósito de fundamentar la división entre países desarrollados y los que no lo son, con la finalidad de entender las dificultades que esto conlleva en la concreción de la educación de los pueblos latinoamericanos².

Como punto de partida para entender los contextos económico, político, social y cultural latinoamericanos es necesario precisar que, dicha realidad, se da en un área de dependencia respecto a las zonas desarrolladas del planeta, lo cual conlleva la necesidad de problematizarla buscando responder: ¿cómo educar para lograr el desarrollo propio de cada país, que ponga a sus pueblos en una relación de equidad respecto de los países cuyo predominio impositivo se manifiesta en múltiples aspectos? Dicho de otra manera, ¿cómo

² Cabe señalar que esta denominación de “países o pueblos latinoamericanos” no implica que los cataloguemos como idénticos ya que en todo momento se tienen en cuenta sus particularidades. Sin embargo, por compartir el origen de colonias fundadas por países de origen latino se emplea tal denominación, en el entendido de que, para muchos teóricos, es cuestionable.

conciliar lo que, por origen, se planteó como inconciliable? Tales interrogantes encuentran su razón en lo que, desde una óptica histórica, se entiende como realidad latinoamericana, la que evidencia el origen de las diferencias que existen entre los países desarrollados y los que distan de serlo.

Una mirada retrospectiva demuestra que los países latinoamericanos no han constituido nunca un bloque homogéneo, solo comparten el origen colonial y, con la excepción de Brasil, la uniformidad lingüística.

Precisamente, en el sistema colonial, un Estado-Nación se impone sobre otros penetrándolos política, social y culturalmente, lo cual condiciona el desenvolvimiento de los nuevos Estados, haciéndolos sus subsidiarios. En otras palabras, durante el periodo colonial se trasladaron al continente americano las instituciones políticas y administrativas del reino español y con ellas devino una organización social en la cual las razas autóctonas eran mano de obra productiva en la minería y la ganadería, al servicio del comercio entre el grupo hegemónico de las colonias y España. Este país europeo vivía un orden social-político medieval sustentado en la existencia de una Iglesia católica nacionalista poderosa, cuyos intereses se mancomunaban con los de la monarquía y los de la aristocracia, fomentando así una organización feudal basada en la posesión de grandes latifundios. Mientras que en otros Estados-Naciones despuntaba un orden socio-económico burgués, promotor del cercamiento de los campos para facilitar su renta, de la manufactura textil y el comercio a larga distancia, este último basado en un régimen de factorías que facilitaba la extracción y circulación de mercancías; los casos más destacados fueron Holanda, en un primer momento, e Inglaterra –que fortalecida por una serie de leyes que favorecieron a la burguesía, acorraló y poseyó al imperio holandés de ultramar–.

En síntesis, España instauró en América un orden colonial basado en criterios feudales, fincados en la concesión de grandes propiedades en el Nuevo Continente y en los cuales la Iglesia jugó un rol preponderante, así como en una economía extractiva de las riquezas naturales, especialmente el oro y la plata. Paralelamente, la Corona Española se hizo dependiente del desarrollo social, económico y político de las naciones europeas inmersas en un incipiente sistema burgués de producción, aunque financieramente siguieran siendo mercantilistas. Este panorama se ve reforzado en el periodo Borbón del Reino, especialmente con Carlos III, quien comenzó su reinado en 1759, iniciando la modernización del Estado español al centralizar la administración del país y de las posesiones coloniales, lo

que ratificó la subordinación de las sociedades americanas. Cuando comenzaron las luchas independentistas (1810-1811) de las distintas regiones del mundo latinoamericano, los criollos o hijos de los españoles nacidos en América no habían tenido la oportunidad de autogobernarse ya que, por ley, no podían ejercer derechos políticos más que en los cabildos, órganos de gobiernos locales sin poder de decisión política, económica o social. Pasada la fase de emancipación del dominio español, se vivió un gran vacío de poder, plagado de guerras fratricidas y de gran inestabilidad política lo cual siguió debilitando y aislando las sociedades latinoamericanas; las situaciones descritas coadyuvaron en el fortalecimiento de la dependencia de los nuevos países, los que se vieron cada vez más sujetos a los lineamientos del pujante poderío económico del Imperio inglés, a pesar de las propuestas de ciertos pensadores y políticos como fueron los casos de Morelos en México, Bolívar en Venezuela, Artigas en la provincias del Norte argentino, entre otros (Galeano, 2001).

Mientras que en los países de América Latina se gestaba de esa forma la vida independiente, las colonias de América del Norte se liberaban de Inglaterra, uniéndose en intereses mancomunados que a la vez hacían que actuaran de manera conjunta con Inglaterra, su antigua metrópolis. En 1823 James Monroe, quinto presidente de Estados Unidos de Norteamérica, fijó la política exterior de ese país poniendo como pretexto una posible agresión de España a las repúblicas recientemente emancipadas y con la célebre frase de “América para los americanos” sentó las bases de una política que se desarrolló a partir de la década de los 40, justificando anexiones como la de Texas en 1845 a costa del territorio mexicano y una injerencia sistemática en los países latinoamericanos a lo largo del siglo XX, como en los casos de Cuba, Chile, El Salvador, Nicaragua y Panamá, entre otros. Esta política que se vio sustentada por un capitalismo creciente y un imaginario social de la nación norteamericana cuyas raíces se nutrían en el Destino Manifiesto y en la Doctrina Monroe, a la par de consolidarse con las políticas impuestas por organismos como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional –instituciones que actúan como portavoces y custodios fieles de los intereses de los países desarrollados–. Las acciones expansionista de Estados Unidos reforzaron la dependencia de los países latinoamericanos cuyos grupos oligárquicos se atuvieron y supeditaron a los intereses de la nueva metrópolis, realidad que llega hasta el presente (Pereira, 2001).

En consecuencia, las sociedades del “Nuevo Mundo” se insertaron originariamente en la red de dependencia urdida por los países europeos, desarrollados en un sistema burgués capitalista y constructores de un entramado que, a partir del siglo XIX, reforzó la supeditación de las naciones jóvenes, primero durante la revolución industrial y el neocolonialismo inglés; luego, en el neo-colonialismo económico impuesto por Estados Unidos de Norteamérica, que llega hasta nuestros días.

La clasificación de los países en desarrollados y subdesarrollados se debió a los teóricos de la economía del siglo XX, los cuales incluyeron las sociedades latinoamericanas en el “Tercer mundo”³ (Sauvy, 1952). Se tipificaron como países “subdesarrollados” por tener una economía monoproducadora, con escaso o nulo desarrollo industrial, pobreza generalizada, escasa educación y una marcada dependencia de los países desarrollados. Actualmente, al perderse el referente de una bipolaridad ideológica mundial, los países latinoamericanos subdesarrollados han pasado a la categoría “en vías de desarrollo”. Sin embargo, siguen siendo dependientes económica y tecnológicamente, con el agravante de que ahora lo son también alimentariamente.

Ahora bien, ¿en qué nos basamos para decir que la dependencia subsiste?

El Informe del Banco Mundial [BM] (Parsons, 2012), se anuncia la reducción en la tasa porcentual de la pobreza. Sin embargo, este documento expone que casi una cuarta parte de la población de los países en desarrollo –22%– no satisfacen las necesidades básicas de supervivencia, mientras que poco menos de la mitad de la población –43%– trata de sobrevivir con menos de 2 dólares al día. No obstante, el BM y la élite neoliberal que le da vida, declaran que la pobreza va en declive dado que el promedio de los ingresos más bajos de 1 dólar diario ha pasado a 1,25 *per cápita*. Además, es importante saber que el BM usa cierto tipo de ajustes como la *Paridad del poder adquisitivo* (PPA), con base en los diferentes precios de bienes y servicios de consumo de cada país, lo cual contradice el sentido común ya que la pobreza mundial se basa en lo que se puede comprar con 1,25 dólares al día en Estados Unidos, y no en algunos países africanos o latinoamericanos; ese valor arbitrario también es relativo por ser demasiado bajo. Razones por las cuales es poco fiable como para pensar que la pobreza esté disminuyendo.

³ La denominación de “Primer mundo” corresponde a los países capitalistas desarrollados y la de “Segundo mundo”, a los países socialistas del bloque soviético.

Si a ello se suma que la *pobreza* no sólo se define por la cantidad de dinero recibido a cambio de un trabajo realizado en un determinado lugar, sino por lo que ese ingreso significa para poder interpretarse como el abatimiento de la *pobreza*. Tener reducidos ingresos implica desnutrición, poco o nulo acceso a la educación, falta de medios para atender la salud, así como no contar con un trabajo y un hogar, dignos y estables; sin embargo, lo que deben de aspirar los organismos internacionales deben de aspirar a que todas las personas cuenten con un ingreso que les permita satisfacer las necesidades humanas básicas. Si la institución bancaria mencionada toma como ejemplo Asia para comprobar el abatimiento de los índices de pobreza, ejemplo de esta situación es China; un país que ha disminuido la tasa de pobreza en su sociedad al margen del sistema neoliberal, del que el BM es portavoz.

No obstante, el incremento en el ingreso denotado mediante la PPA no impide que la *pobreza* siga haciendo estragos ya que, según el mismo informe del BM, mueren 40 mil personas por día, por causas relacionadas a ella (Parsons, 2012).

La *pobreza* es un indicador de la disparidad entre el mundo desarrollado y subdesarrollado. Otro organismo importante para considerar cómo está la sociedad desde una perspectiva global es el Fondo Monetario Internacional (FMI). El 12 de junio de 2012, CNNEXPANSIÓN publicó vía electrónica el discurso que impartió la actual directora del FMI, Christine Lagarde, en la Cumbre de la Tierra-Río+20, titulado *Hay “crisis triple” en el mundo: FMI*. Lagarde enfatizó en que: “El mundo atraviesa actualmente una crisis triple: una económica, una ambiental y una creciente crisis social. [...]”.

Remarcó que existen perspectivas inciertas para el crecimiento y el empleo, lo que ilustró diciendo:

Son 200 millones de personas desempleadas, de las que 75 millones son jóvenes que están tratando de dar el primer paso en la carrera del éxito. [...] mientras el planeta se calienta con consecuencias desconocidas para un futuro que se torna incierto [...], en demasiadas sociedades, la brecha entre ricos y pobres se está ampliando y las tensiones se están volviendo más violentas. (párr. 1 y 5)

En este escenario, resulta difícil pensar que los países en vías de desarrollo alcancen el nivel de desarrollados. En parte, esto responde nuestra pregunta inicial: es imposible conciliar lo inconciliable. Por lo tanto, se debe de partir de esa realidad para plantearse qué corresponde hacer en Latinoamérica, ya que, pese a los señalamientos del BM y del FMI

mencionados, hay quienes hablan de un mundo donde impera un sistema que promete la panacea para quienes habitamos el planeta. Ese es el sistema neoliberal en cuyo ideario se originan la globalización y la sociedad del conocimiento: ¿Qué significan estos grandes y candentes temas?

1.2. Neoliberalismo, globalización y sociedad del conocimiento

Sin pretender exhaustividad, este apartado define el origen y el proceso de imposición de la globalización y la sociedad del conocimiento, por considerarse claves importantes para entender dónde y cómo educar en los contextos que ambos determinan.

En primer lugar, los hechos demuestran resultados poco alentadores de dicho proceso. Por una parte, las ideas precedente de este texto evidencian que el BM y el FMI exponen la existencia de una marcada polarización de la riqueza a nivel mundial. Por otra parte, el sistema neoliberal, desde una perspectiva económica, propone un mundo sin fronteras logrado mediante las bondades de la libre competencia del mercado, en el cual todos los países y sectores sociales tienen idénticas posibilidades de crecimiento. Al respecto, Jean Claude Guillebaud (1999) explica que:

En el terreno económico y político, la globalización se presenta como una prometedora utopía internacionalista a la cual es difícil no adherir, por lo menos en teoría. Eligiendo - o imponiendo - abrir las economías y a las sociedades a los vientos del amplio, cortar las fronteras y particularismos y soberanías, dice querer hacer el mundo "una única tierra", un pueblo total, prometido a la abundancia del libre comercio y pronto o tarde, a los derechos del hombre y a la democracia. Es así como se expresa la "ideología del mundo". (p.187)

Sin embargo, cabe señalar que la *globalización* es una política neoliberal decidida en centros de poderes financieros, que utiliza conceptos imprecisos como: *modernidad*, *eficiencia económica*, *sociedades tolerantes* y entre otros; los cuales desde la magistratura de Margaret Thatcher -Inglaterra, 1979-1990- hasta el presente, sirven para que todas las sociedades se consideren tratadas de igual manera, en cuanto a las oportunidades de crecimiento. Este crecimiento se promueve mediante un desarrollo basado en la iniciativa privada (IP), el adelgazamiento del Estado –respecto a la responsabilidad de un reparto más equitativo de posibilidades para la sociedad en general-, la transición de la era industrial a la

del uso de la tecnología y las redes de comunicación en la producción y en la toma de decisiones -como después se explica en este mismo texto-, y el predominio del capital financiero, por encima del económico (Hobsbawm, 2007).

Esas ideas impuestas como única solución viable e insoslayable para las necesidades sociales del planeta se ven desmentidas por una concentración de riquezas sin precedente, a costa del crecimiento de la pobreza y la pobreza extrema, así como del desempleo o el subempleo de grandes sectores de la población económicamente activa. Ello provoca que cada vez sean más los millones de personas mal alimentadas, lo cual, menoscaba su integridad física, mental y espiritual, quitándoles el derecho a un futuro digno que requiere la condición de ser humano, por carecer de salud, educación y trabajo. Según Noam Chomsky (2001), la *globalización* es la imposición ideológica, política y económica de las grandes multinacionales, fundamentalmente estadounidenses. Esta idea es otra manera de explicar la desigualdad entre los países desarrollados y los que no lo son.

Pese a las declaraciones mencionadas sobre el abatimiento de la pobreza, en otro documento de la ONU, se lee:

Desigualdad y pobreza son dos gangrenas que conspiran contra el desarrollo económico y social de América Latina y el Caribe. Según un amplio informe de las Naciones Unidas, difundido ayer en Río de Janeiro, hubo algunos avances desde 2000 hasta ahora, pero fueron modestos si se comparan con otras regiones en desarrollo. Hoy, 180 millones de habitantes (más de un tercio de la población total latinoamericana) vive en la pobreza. De ellos, 71 millones son indigentes. Pero hay otro dato escandaloso: Latinoamérica es la zona más desigual del mundo. Y esto se observa no sólo en la distribución de la renta. Se ve además en las dificultades de acceso a bienes y servicios (educación, salud y financieros), como también en las condiciones del hábitat. En Latinoamérica, 20% de la población más rica tiene un ingreso per cápita 20 veces superior al 20% más pobre [...]. (Gosman, 2012, párr. 1-3)

Señalamientos como estos y los realizados por teóricos de la sociología y la historia no impiden que el discurso oficial del neoliberalismo permea todos los ámbitos, llegando a imponer una visión –una especie de “Destino Manifiesto”- cuyos lineamientos se hacen sentir como otrora en la Grecia antigua, significó el Oráculo de Delfos: ideas impuestas de manera dogmática, que llevan a actitudes fundamentalistas, –desde aquellos que hoy dicen combatir

los fundamentalismos–, debido a los medios terroristas que tienen para predominar. Entonces, tenemos que, a pesar del palpable fracaso de la propuesta neoliberal y de la globalización económica, la educación debe cumplir con sus cánones, originados en la concepción de la *sociedad del conocimiento*. ¿Qué significa esto?

El concepto de *sociedad del conocimiento* se origina en 1960. Según el sociólogo Peter F. Druker (1969), las sociedades industriales comienzan a presentar un sector social integrado por *trabajadores del conocimiento*, lo que evidencia la tendencia a ser una sociedad post-industrial, identificable como la *sociedad del conocimiento*. Para este teórico, la nueva sociedad se estructura económica y socialmente de manera diferente: en ella, el capital, las materias primas y el trabajo son substituidos por el conocimiento como fuente de productividad y crecimiento, así como de desigualdades sociales. En cambio, para Daniel Bell (1977), la sociedad post-industrial expresa el cambio de la economía de productos a una basada en servicios; en esta, la estructura profesional denota la presencia de una clase de profesionales técnicamente cualificados. Según esta perspectiva, el conocimiento teórico es la fuente principal de innovaciones, de las que deben partir los programas políticos y sociales.

En otras palabras, la *sociedad del conocimiento* se orienta al progreso tecnológico, lo que implica una constante evaluación de la tecnología promotora de una *sociedad de la información*, también identificada como *sociedad en red*. Ello conlleva la creación de un nuevo proceso para operar el intelecto mediante la tecnología, como base de los procesos en la toma de decisiones.

No obstante, se encuentran otras aseveraciones:

El concepto actual de la ‘sociedad del conocimiento’ no está centrado en el progreso tecnológico, sino que lo considera como un factor del cambio social entre otros, como, por ejemplo, la expansión de la educación. Según este enfoque, el conocimiento será cada vez más la base de los procesos sociales en diversos ámbitos funcionales de las sociedades. Crece la importancia del conocimiento como recurso económico, lo que conlleva la necesidad de aprender a lo largo de toda la vida. Pero igualmente crece la conciencia del no-saber y la conciencia de los riesgos de la sociedad moderna. (Krüger, 2006, Definición de la sociedad del conocimiento, párr. 1)

Por lo tanto, considerar la *sociedad del conocimiento* como un factor de cambio social

en el cual se le apuesta a la educación, no asegura una reducción del desconocimiento, ni que todas las sociedades del mundo tengan acceso a una mejor educación, o que no haya casos donde ni siquiera cuenten con una educación que los saque del analfabetismo. El hecho de que aumente el desconocimiento se fundamenta en que la experimentación que se promueve en función de la producción de conocimiento, al mismo tiempo produce más desconocimiento, así como inseguridad. Ello implica generar un contexto en el que impere la incertidumbre. ¿Cómo entender esta situación?

Si bien hay una clara tendencia a reconocer su producción de conocimiento, la desregulación que ocasiona la producción del mismo evidencia la amoralidad de la experimentación científica. Esto conlleva serios riesgos, ya que, primero se busca innovar y luego se constata el impacto negativo que puede traer lo hecho. Son múltiples los ejemplos que ilustran lo enunciado; uno de los casos fue cuando se introdujo carne en la alimentación del ganado, lo cual a mediano plazo resultó un cambio nefasto al comprobarse el daño cerebral que comenzaron a presentar los animales así alimentados; con consecuencias similares para los seres humanos, en cuya dieta está la ingesta de carne de res (Krüger, 2006). Otro caso es el de las plantas transgénicas, cuyo efecto en el organismo humano aún no se conoce; aunque sí se ha demostrado que algunos de esos producto han provocado el incremento de ciertos tipos de cáncer en las ratas. Además, desde un punto de vista social, el auge de estos productos a escala mundial aumenta el hambre en lugar de subsanarlo: enriquece a las transnacionales que los patentan y comercializan, mientras que cientos de miles de campesinos no tienen para comprar estas semillas (que además de ser caras, son estériles), transformándose así en una de las causas para que los campesinos abandonen sus tierras y emigren a las ciudades, donde corren una suerte incierta ante las escasas posibilidades de conseguir de qué, cómo y dónde vivir.

Si a esto se agrega que el acceso a las tecnologías de punta está en los países desarrollados, la brecha entre estos y los países subdesarrollados se hace cada vez más amplia y profunda.

[...] como señala perspicazmente Manuel Castells quien detenta más altos niveles de tecnología tiene el poder de explotar más y mejor a los países más pobres y sobre todo esa tecnología le concede el suficiente poder (económico, militar, cultural y político) como para imponer sus intereses a quienes no poseen tal poder. (Ovejero, 2008, p.160)

Lo expuesto evidencia que la consecuencia inmediata es que el mundo es otro. Veamos cómo se manifiesta esa diferencia.

1.3. La sociedad desestructurada

En el uso de las acepciones conceptuales del término ‘sociedad’, según Zygmunt Bauman (2011), existe un denominador común a través de las diferentes épocas: “Todas ellas, explícita e implícitamente, proyectaban una imagen de cercanía, de proximidad, de comunión, y cierto grado de intimidad y de compromiso mutuo” (p.58).

Para el autor mencionado, ese denominador común hizo posible que la modernidad, desde sus inicios hasta la época actual, fuera identificable como la “modernidad sólida”, también presentada metafóricamente por el imaginario sociológico como “sociedad estructurada”, ya que existían marcos y cercos duraderos, que integraban y unificaban, dándole a los individuos un determinado contexto. Esas características no se hacen presentes en el mundo actual.

El sistema neoliberal rompe la realidad que metafóricamente se imagina como ‘sociedad’. Hasta la segunda mitad del siglo XX, se podía caracterizar como estructurada; lo que implicaba un orden no siempre benevolente, sino impositivo pero que deparaba cierta seguridad a los sujetos que vivían en sociedad. La explicación que da Bauman (2011, p. 60, cita a Durkheim, 1994, p. 64), es que “...la realidad (social) se conoce a simple vista, y se conoce por el dolor que infinge, un dolor causado por su ‘poder imperativo y coercitivo’ [...]”. E infiere Bauman (2011, p. 61) “[...] esa restricción coercitiva [...] comportaba el establecimiento de una provisión del bienestar colectivamente sostenido [...], gracias a la sensación de solidez y continuidad que ofrecían las instituciones sociales compartidas [...]”, lo cual daba períodos más o menos largos de tranquilidad, donde los individuos podían plantearse un proyecto de vida. Esto se ha perdido al desaparecer la estructura social y ser sustituida por una serie de instituciones superpuestas, se determina “un modelo de vida sin expectativas”, asimilable al concepto de consumidor, para el cual la vida se transforma en la posibilidad del consumo de ‘necesidades’ impuestas desde el exterior (Bauman, 2011, p. 62), lo que conlleva el miedo a establecer relaciones duraderas, aunado a la fragilidad de los lazos solidarios que parecen depender solamente de los beneficios que generan.

En este escenario, la esfera comercial lo impregna todo, hasta las relaciones entre las personas se miden en términos de costo y beneficio, como sinónimo de “liquidez”, en el

estricto sentido financiero. Según la teoría de Bauman, la situación se interpreta así:

La incertidumbre en que vivimos corresponde a transformaciones como el debilitamiento de los sistemas de seguridad que protegían al individuo y la renuncia a la planificación de largo plazo: el olvido y el desarraigó afectivo se presentan como condición del éxito. Esta nueva (in)sensibilidad exige a los individuos flexibilidad, fragmentación y compartimentación de intereses y afectos, (en la que) se debe estar siempre bien dispuesto a cambiar de tácticas, a abandonar compromisos y lealtades (Vázquez-Rocca, 2008, párr. 4)

En ese escenario, el ser humano se enfrenta a una complejidad que, por un lado, lo cosifica y por otro, le demanda ser inteligente, crítico, creativo y propositivo. A ello se agrega otro factor: *las nuevas tecnologías de la información y la comunicación*, cuyo uso se impone como una necesidad que alcanza a todos por igual; sin matizar la situación –aceptando que no todos requieren o que pueden acceder a ellas, de la misma forma–.

Sin embargo, la mirada pesimista de Bauman (2011) puede ser confrontada por un fenómeno que se puede observar en distintas partes de la faz de la Tierra: grupos sociales que antes pasaban desapercibidos, ahora se evidencian a través de las redes del *ciberespacio*, e incluso se organizan para llevar a cabo acciones conjuntas, que eran imposibles de imaginar antes del actual avance de las tecnologías de la comunicación. Dichas acciones demuestran una manera diferente de entender y ejercer la democracia, lo cual significa que la homogeneización de la sociedad planetaria, tal como lo quiere imponer la globalización económica, puede tener una dimensión política cuyo alcance aún no se llega a dilucidar (Lipovetsky y Serroy, 2010).

En cuanto a la educación, vista como un medio eficaz para formar al “nuevo habitante del mundo” –acorde a las coordenadas ideológicas de la globalización económica–, esta puede jugar un papel diferente y, en lugar de un “nuevo tipo de habitante”, definido en este texto como el “nuevo trabajador”, puede formar un “nuevo ciudadano del planeta”. Entonces, las nuevas tecnologías pueden ser un factor aliado en la formación de otros grupos de poder, que no estén vinculados solo a los grandes consorcios oligopólicos.

El panorama dicotómico de posibilidades que parecen plantear las nuevas tecnologías de la información y la comunicación hace necesario conocer qué son y cómo podemos asumirlas; especialmente en el ámbito educativo que es el que nos interesa problematizar y redimensionar.

1.4. Las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC)

Esa denominación, simplificada en la sigla TIC, identifica al conjunto de las nuevas tecnologías electrónicas utilizadas en la comunicación. Estas comprenden técnicas y dispositivos creados con las funciones de procesar, almacenar y transmitir la información (Martínez, 2003).

A efectos de la finalidad de este texto, centrada en las funciones actuales del docente universitario latinoamericano, interesa entender cómo se ha llegado a imponer la “necesaria utilidad” de las TIC, así como reflexionar en torno a la redimensión de su uso.

Ya se dijo que la sociedad globalizada se pretende imponer, desde la ideología del neo-liberalismo como la realidad única, que está generando un nuevo tipo de trabajador. De este se espera que sea un productor de ganancias, a la vez, que sea un consumidor seguro y de factible identificación, por su inmediatez mental.

Una manera de explicar metafóricamente lo que el neo-liberalismo pretende, respecto a la situación del “nuevo trabajador” y esta “nueva manera de vivir en sociedad”, podría ser el espiritualismo filosófico de G. W. Leibniz (1646-1716), el cual acuña el concepto de *mónada*, definida como una entidad autosuficiente, cuya vida se lleva a cabo de manera preestablecida, en el mejor de los mundos posibles, el creado por Dios (Abbagnano, 1985, p.443). En la época actual, el lugar de Dios lo ocupan las trasnacionales, especialmente las que hacen posible la realidad virtual en los hogares con ciberespacio.

Este nuevo escenario propone transformar al ser humano en un ente abstracto, identificado por una dirección electrónica y cuyas relaciones sociales se constituyen y entablan mediatizadas por lo digital. Para muchos, esta es una realidad incuestionable que se impone cual *tótem* contemporáneo; sus defensores sostienen que sólo la gente retrógrada puede oponerse a su aceptación incondicional ya que, en la forma en que se ha mitificado, negarla es oponerse al progreso.

Dicho escenario ya está armado, “aparentemente”, todos los seres humanos que habitamos el planeta “actuamos” en él. La educación se utiliza con el fin de moldear a ese “nuevo ser”.

Sin embargo, por un lado, no todos estamos contemplados para ser actores en dicho escenario; por otro lado, si bien las TIC se imponen, cabe pensar que lo hacen en un sentido que escapa de lo provisto por el sistema económico-social que fomentó su existencia.

El primer aspecto se infiere del informe dado a conocer en marzo del 2007, en el sitio

de Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), titulado “Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación en América Latina. Una exploración de indicadores”, realizado por G. Sunkel (2006), dice:

Existen profundas desigualdades en el acceso a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los hogares latinoamericanos que constituyen “el punto de partida”. Estas desigualdades se refieren a la denominada brecha digital, la que presenta dos dimensiones. Por una parte, la brecha internacional donde destaca el rezago latinoamericano respecto al avance de las TIC en los países más desarrollados. Por otra parte, las desigualdades al interior de los países latinoamericanos que están asociadas a nivel de ingresos, lugar de residencia y “ciclo de vida familiar”, entre otros factores. (p.5)

Si bien en algunos de estos países se ha hecho el esfuerzo de dotar a las escuelas de medios electrónicos, –lo que compensa en algo la imposibilidad de acceso de las familias a las nuevas tecnologías–, según Brunner (2006) ese esfuerzo es insuficiente y muy disparejo. Mediante estas reflexiones, los teóricos mencionados dan una idea de lo que sucede en la educación básica en relación a las TIC; veamos qué podemos denotar en el nivel superior.

En relación con el sentido de pensar que la imposición de las TIC puede resultar contraproducente para el mismo sistema, esto surge de los ejemplos mencionados respecto a cómo se arman asociaciones de sectores de poblaciones, en un ejercicio del bien común, que antes era impensable. Y es ahí donde el profesor universitario puede y debe incidir para fomentar en los sujetos que se educan, en la formación del ciudadano del mundo.

2. La Educación Superior en el actual escenario social

En este apartado se considera abordar temas como la Universidad y sus funciones, según una perspectiva opuesta a la actual concepción neoliberal. Ello conlleva plantear una interrogante sobre lo que implica, en el presente, la acción de educar, al ser asumida como una contradicción entre la visión neoliberal de “formar nuevos trabajadores” y la que sostiene la formación integral del ser humano. Al ser entendida como un ejercicio que parte de dicha contradicción, hay que precisar qué le demanda al docente.

Se entiende que el quehacer educativo parte de tal contradicción, lo que hace importante precisar las perspectivas teóricas que el docente tiene que atender en el presente

escenario de universitario. En síntesis, se asume que dichas perspectivas son: a) Entender qué es el pensamiento complejo con el objetivo de *promover su construcción* en la Universidad. b) Tomar como elementos claves en dicha construcción el *diálogo* y el *trabajo colaborativo*, en los cuales el docente es *mediador* y *facilitador* de un aprendizaje centrado en el alumno. c) Conceptualizar dicha construcción desde la *escuela crítica* y en atención a las perspectivas pedagógicas y sociológicas que le den unidad ideológica al quehacer académico.

2.1. La Universidad y sus funciones

La Universidad, por tradición, es portadora de una dicotomía ya que sus funciones se bifurcan en el cumplimiento de dos objetivos diferentes: por un lado, promueve la permanencia de las concepciones culturales de la sociedad, según la época y el lugar y, por otro, tiene la responsabilidad de contribuir al desarrollo del conocimiento. Esto hace que en el contexto actual de cambios permanentes, dicha institución se vea sometida a un conjunto de tensiones que la convierten en un campo de transformaciones y rupturas no siempre bien planificadas ni acertadas, mientras trata de mantener una estructura canónica, proveniente de la mentalidad cartesiana de la modernidad originaria.

En ese encuadre el proceso académico en este nivel de estudios, resulta “anquilosado”, ello se debe a que:

El desarrollo disciplinar, la superespecialización, la compartimentación y fragmentación del conocimiento, la esoterización del saber científico y la preeminencia de los expertos, la disyunción entre las ciencias naturales y las humanas, no son inconvenientes o subproductos menores. Manifiestan un neo-oscurantismo consistente en la renuncia a reflexionar sobre el mundo, la vida y la sociedad (Morin, 2008, p.4).

La situación que se plantea es que parecería que los cambios se llevan a cabo desde la aceptación acrítica del imperativo de la “necesidad” de reformar la educación. Ello se manifiesta en medidas que se asumen desde la cúpula institucional, sin tener en cuenta las expectativas o necesidades de todos los implicados en el quehacer académico, quienes se ven sumergidos en una creciente incertidumbre al no asumirse como integrantes de una realidad con múltiples dimensiones que demandan ser aprehendidas desde esa complejidad, y no mediante la simplificación y explicaciones unidireccionales que parecen responder más

a intereses externos que a los propios de la educación. *Las reformas llevadas a cabo de esta manera contribuyen en la pérdida de legitimidad de la universidad, como gestora de conocimientos trascendentales.*

Es importante puntualizar que abrir la mente al panorama actual de la sociedad implica que la institución universitaria no puede ser dogmática, ni rígida. Sin embargo, no puede entrar en un juego de improvisaciones, porque con ello contribuye a la desintegración cultural que parece prevalecer; por lo cual, dentro de sus funciones sigue presente la de “preservar y salvaguardar” (Morin, 1998, p. 24) la cultura de la Humanidad. Siguiendo la perspectiva del autor citado, esto conlleva que sea custodio de la unidad integrada por el cambio y la conservación los que, junto a otros elementos, forman parte estructural de la complejidad (Morin, 1998).

Por lo expuesto, existe la necesidad de aceptar los cambios que viven las instituciones educativas, en todos los niveles y, en particular, el universitario. No obstante, se necesita tener una postura reflexiva y crítica, ante lo que Bauman (2008) señala como “la naturaleza errática y esencialmente impredecible del cambio contemporáneo” (p.31), porque no se puede entrar en un juego que no parece tener reglas al demandar un aprendizaje “condenado a ser una búsqueda interminable de objetos siempre esquivos que, para colmo, tienen la desagradable y enloquecedora costumbre de evaporarse o perder su brillo en el momento en que se alcanza” (p.33).

La reflexión crítica de cómo se llevan los procesos de enseñanza y de aprendizaje implica hacer un alto en el camino de los cambios educativos e imaginar el presente y el futuro desde estrategias bien pensadas, considerando que la educación es un bien en sí mismo y no un “bien de consumo” (Brunner, 2011). Esta idea parece imperar en la modernidad contemporánea, como lo expresó el presidente de Chile, Sebastián Piñera, en julio de 2011, cuando dijo: “Requerimos, en esta sociedad moderna, una mucho mayor interconexión entre el mundo de la educación y el mundo de la empresa, porque la educación cumple un doble propósito: es un bien de consumo” (Piñera citado por Brunner, 2011, párr.4). Consideramos que la educación es un bien en sí misma, como ya se señalara, y la inversión que se hace en ella, no “rinde” frutos inmediatos, tampoco sus beneficios son productos “palpables”, conceptos que provienen del área económico-financiera que define una postura ideológica, lo que sirve para entender lo expresado por el mandatario chileno, quien ha sido definido como:

[...] un presidente que proviene del mundo empresarial y que sus detractores le acusan de llevar las riendas del Gobierno del país como si de una empresa privada se tratara [...] Mientras la oposición reclama a Piñera que inicie una reforma tributaria que permita financiar adecuadamente la educación en Chile (Piñera citado por Brunner, 2011, párr. 1 y 5)

La ideología de Piñera proviene del sistema neoliberal instaurado por el régimen dictatorial de A. Pinochet, en el cual se promueve la privatización de las instituciones educativas, especialmente las de nivel universitario. Su elevado costo conlleva la imposibilidad del acceso a ellas de un alto número de jóvenes de escasos recursos, a quienes, si logran becas para estudiar en las mismas, el pago *a posteriori* de la deuda les implica muchos años de trabajo. Esta situación que dista de manera notoria de otra realidad vivida en Chile, la cual le redundó al país, en otra época, estar a la vanguardia educativa, por su calidad, cobertura y eficacia (Brunner, 2011).

Precisamente, privatizar la educación es otro de los fines del sistema económico-social impuesto por los países desarrollados y, lo que sucede en Chile, se repite en aquellos países que se atienen a dichos lineamientos. Además, en materia de la relación de la educación con la innovación, y de esta con las nuevas tecnologías, vale considerar lo que señala Ovejero:

Si un país pobre tiene un deficiente o nulo sistema educativo, será más difícil el surgimiento de inventores. Pero, además, los que surjan no podrán llevar a cabo sus ideas por falta de fondos y por ausencia de inversión. Y de esta manera, la innovación será menos probable, lo que es algo muy serio dado que, en plena revolución tecnológica, la innovación se constituye en un elemento central del crecimiento y del desarrollo. De hecho, una de las razones básicas que explican las desigualdades en riqueza entre países [...] es que los países pobres no tienen ni dinero, ni inventores, ni tecnología para tal inversión, con lo que la distancia que les separa de los países ricos es cada vez mayor. Pero también esto tiene solución, sobre todo por dos vías: importación de tecnología e inversión extranjera. Pero si queremos que un país pobre invierta, por poco que sea, en innovación, son imprescindibles, además del dinero, otras dos cosas fundamentales: una educación básica digna que le permita a la población leer, escribir y teclear, y que haya suficientes líneas telefónicas, pues no olvidemos, por ejemplo a la hora de explicar la pobreza de África, que sólo en

Manhattan hay más líneas telefónicas que en toda África Subsahariana. (2008, p.164)

En síntesis, los lineamientos generales del proyecto neoliberal impulsado por los países desarrollados determinan el incremento de la producción del conocimiento como producto de la experimentación. Ello impone un acelerado desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, las que resultan ser medios costosos cuya adquisición que los gobiernos ceden a la iniciativa privada y las que, a la vez, intensifican la privatización de la educación. Por consiguiente, el conocimiento aumenta, sin disminuir el desconocimiento; como también aumenta la brecha entre los países desarrollados respecto a los que no lo son, y –paralelamente– aumenta el desnivel de posibilidades de los distintos sectores, al interior de las sociedades. Todo lo cual conlleva una desestructuración de las sociedades que, entre otras cosas, hace más difícil el aprendizaje de una realidad compleja y volátil.

Esto bosqueja una panorámica general, consciente de que existen casos particulares como el de Costa Rica cuyo sistema educativo se contrapone a los sistemas educativos de Centroamérica, existiendo diferencias inconciliables como las que se describen en la relación del primer mundo con las de los países en vías de desarrollo. En el caso que se refiere al acceso a las tecnologías resulta más dramática la distancia entre las mismas naciones latinas. Todo lo cual confirma la afirmación inicial de que los países latinoamericanos no pueden ser asumidos en la educación, como en ningún otro aspecto, como elementos que estructuran un bloque homogéneo, un caso único, aunque se le identifique y reconozca como América Latina.

Ante lo expuesto, se acepta que los contrarios son elementos que forman parte de la estructura de la complejidad, a esta, se le asume como la realidad en que estamos contextualizados. Desde ahí tenemos que plantear el quehacer académico que nos ocupa en este artículo.

3. El quehacer del docente universitario latinoamericano

El quehacer educativo parte de la contradicción que se explica en las ideas precedentes. Ello conlleva la necesidad de precisar los puntos de vista teóricos que el docente tiene que atender en el actual escenario universitario. Se asume que estas son: En lo que se refiere a la construcción del pensamiento complejo en la Universidad, se tiene como referencia teórica principal a G. Fariñas (2007). En cuanto a los elementos claves de

una construcción centrada en el alumno, ya particularizada como el *diálogo* y el *trabajo colaborativo*, en los cuales el docente es *mediador* y *facilitador*, se encuentra su fundamentación teórica en el constructivismo histórico cultural de L. Vigotsky (1992) y la sociología educativa de P. Freire (1979). Teóricos que, junto a J. Habermas (1987), desde su enfoque sociológico-comunicacional, también sustentan dicha construcción desde una perspectiva *crítica de la sociedad* y, por consiguiente, *de la educación*. Se busca que, en atención a las posturas pedagógica y sociológica seleccionadas, se le de unidad ideológica al quehacer académico.

En el contexto social analizado en las partes precedentes de este texto, surge la interrogante: ¿Hoy la acción de educar se debe asumir como una contradicción entre lo que busca el neoliberalismo y el desarrollo integral del estudiante que propugna la educación humanista? Se supone que sí; lo que demanda pensar qué papel cumple el docente universitario y cómo lleva adelante sus funciones académicas.

Recordemos que educar, -en latín *educir*-, proviene del verbo *educere*, que significa “sacar una cosa de otra”; pero también tiene las acepciones de “dirigir, encaminar, doctrinar” (Diccionario de la Real Academia Española, 2001, p. 790). En los matices que dan los distintos significados, se encuentran algunas contradicciones; ya que, la primera implica adoptar la mayéutica socrática, entendida como la “...interacción educativa de tipo dialógico, en la que, quien enseña usa palabras claves y preguntas, ejerciendo un control en el proceso de aprendizaje, sin dejar de lado un aspecto prioritario que es el respeto a la libertad de quien aprende” (Cánoval, 1998, p. 27). Mientras que en las otras acepciones este aspecto no se toma en cuenta de manera explícita.

3.1. El docente revitalizador de su propia imagen

Para asumir la educación como contradicción, el docente debe partir de que hay “dos” opciones antagónicas, de las que deberá indagar cómo se refuncionaliza el quehacer del docente, en sus funciones de orientador formativo de las nuevas generaciones. Por un lado, existe una realidad contextual producto de múltiples entrecruzamientos que estructuran una realidad exterior (primera premisa); por otro lado, el sujeto que aprende, tiene el derecho de ser autónomo y libre (segunda premisa). De ambas se puede inferir que el sujeto que madura necesita la orientación del profesor para lograr construir un pensamiento crítico que le permita establecer la diferencia entre lo correcto, de lo que no lo es, para ser propositivo.

Ante la situación planteada, las funciones del docente universitario adquieren nuevas dimensiones desde el momento en que acepta la existencia de un mundo diferente y sin orientación, debido a los múltiples factores coyunturales que inciden para entender la realidad como la misma complejidad.

Si queremos entender y explicar tal complejidad, una de las primeras tareas del docente es abrir su mente a otro tipo de estructura mental; se trata de pensar de manera compleja. Al respecto dice Fariñas (2007):

El pensamiento dialéctico traído a nuestros días tras enriquecerse de los incontables aportes de la ciencia, la técnica, la literatura y el arte, tiende a convertirse en un punto de vista necesario para lo más granado del pensamiento mundial. Usualmente llamado como enfoque de la complejidad, ocupa cada vez más su trono en la investigación y la creación humana. (p. 2)

Para lograrlo hay que buscar la posibilidad de completar las disciplinas con las que se ha organizado el conocimiento hasta ahora. Por lo tanto, la interdisciplinariedad es una de las tareas que urge sacar adelante en la Universidad. Ya que, pensar de manera compleja implica avanzar en la transdisciplinariedad.

Según Fariñas (2007) esta necesidad se hizo evidente en la *Carta de la Transdisciplinariedad*, producto del Primer Congreso de Transdisciplinariedad, celebrado en el Convento de Arrábida, a fines de 1994. La autora mencionada transcribe los Artículos 2 y 3 de dicho documento, donde se plantea:

2.- El reconocimiento de la existencia de diferentes niveles de realidad, regidos por diferentes lógicas, es inherente a la actitud transdisciplinaria. Toda tentativa de reducir la realidad a un solo nivel, regido por una única lógica, no se sitúa en el campo de la transdisciplinariedad (p. 2).

3.- La transdisciplinariedad es complementaria al enfoque disciplinario, hace emerger de la confrontación de las disciplinas nuevos datos que las articulan entre sí, y nos ofrece una nueva visión de la naturaleza y de la realidad. La transdisciplinariedad no busca el dominio de muchas disciplinas, sino la apertura de todas las disciplinas a aquellos que las atraviesan y las trascienden (p.3).

Sin embargo, las demandas de un conocimiento complejo quedan subordinadas a la simplificación impuesta por un proceso lineal racional-científico, que implica ir de la causa al efecto, de lo simple a lo complejo, lo que deviene en una fragmentación del conocimiento.

3.2. Actualización y postura crítica para mediar-facilitar una manera diferente de pensar

Para la autora antes mencionada, esta manera lineal de proceder forma estereotipos en la enseñanza y en el aprendizaje; los cuales se convierten en los primeros fenómenos que al docente y a los estudiantes les conviene combatir, analizándolos de manera crítica. Así se comienza el cultivo de una estrategia que conlleva la estructuración del pensamiento complejo: la de deconstrucción-construcción. Este plantea la necesidad de profundizar en la esencia de los estereotipos mencionados y en la de otros fenómenos; en otras palabras, significa estar “jugando con la incertidumbre, concibiendo la organización” (Fariñas, 2007, p.6, cita a Morin y Le Moigne, 2000, p. 213). Estos autores ven los fenómenos como nodos emergentes de una red, a manera de configuraciones; nunca aislados, lo que demanda no ser fragmentados para su aprehensión cognitiva.

Por lo tanto, una de las tareas del docente universitario es formar ese pensamiento complejo en los estudiantes, para ello, es necesario considerar llevar a cabo asesorías casi siempre, personalizadas, en las cuales tendrá que asumir momentos de logros y también, de retrocesos; no sólo en los estudiantes, ya que la propia actividad del docente tendrá que ser autorreflexiva, debido a que no siempre los docentes logramos pensar de manera compleja.

Otro aspecto del quehacer docente es el establecer un *diálogo* propiciatorio de la reflexión a fin de construir la autonomía de los sujetos que se educan en simultáneo, con dependencia con el contexto que impone la educación en sociedad, si se piensa que la perspectiva histórico-cultural contribuye en el logro de educar al sujeto que aprende, mediante la autoconstrucción de sus saberes.

A grandes rasgos, diremos que el constructivismo histórico-cultural es una propuesta epistémica sobre la construcción del pensamiento de L. Vigotsky (1992). Esta plantea ciertas bases para explicar el desarrollo de las capacidades superiores de la mente humana (analizar, seleccionar, discernir, entre otras), a través de un proceso complejo, motivado por el contexto social en que se desarrolla el sujeto que aprende, unido a su automotivación. En este proceso juega un papel preponderante el lenguaje, creado como herramienta social,

que propicia la formación del pensamiento propio, con base en el vínculo del yo-social, que pone en contacto a quien aprende con los demás sujetos –interpsicologización- y hacia el interior de sí mismo –intrapsicologización- (Vigotsky, 1992).

En otras palabras, el sujeto que aprende necesita interiorizar el conocimiento de quien tiene mayor experiencia, así como las estrategias específicas para dominar lo que debe aprender. Dichas estrategias consisten en la planificación y revisión de la actividad mental, mediante la verificación de resultados, la corrección de errores y la organización de secuencias en el dominio de la información, lo que constituye la implementación metódica de la acción de pensar en cualquier situación donde actúe mentalmente (Cánovas, 1998). Desde este punto de vista, el contexto social es transmisor de la cultura contextual y, a la vez, el sujeto que aprende es portador de la historia como ser humano; la conjunción de ambos bagajes hace posible que, quien aprende, sea capaz de construir su mente, para lo que cumple un papel importante el que enseña, ya que se transforma en mediador y facilitador en dicho aprendizaje. Pensamos que en esta concepción se origina la idea de Morin (1999) cuando afirma que el ser humano puede ser un sujeto autónomo, siendo, a la vez, dependiente de su contexto.

En síntesis, la educación como un bien en sí misma contribuye para que el sujeto que aprende construya saberes que le den autonomía; esto implica ser dependiente del contexto social al que pertenece. Paralelamente, se reconoce que el papel de quien enseña cumple dos funciones básicas en el proceso del primero: *mediar* y *facilitar*.

3.4. Promotor crítico y propositivo del uso de las nuevas tecnologías

Ante un contexto donde la información pulula, lo importante es ser conscientes en cuanto a que la educación ya no es solo saber cosas, sino saber dónde están, cómo obtenerlas con el fin de entenderlas de una manera significativa para ser capaces de aplicarlas o, de ser necesario, profundizar en su conocimiento. En este complejo proceso de selección, comprensión, aplicación y perfeccionamiento, el papel del docente adquiere otra dimensión, ya que no se trata sólo de transmitir saberes, sino de crear estrategias para que los estudiantes sean capaces de seleccionar, analizar y evaluar ese cúmulo de información al que tienen acceso para así construir saberes propios, a partir de reconocer la intención de los contenidos e identificar en qué contextos se ha generado dicha información y determinar en cuál se expresa de manera más relevante. Este proceso no se completa, si no se aprende

a comunicarse (Habermas, 1987).

Estos señalamientos se ven corroborados en los que Umberto Eco dice:

En el futuro, la educación tendrá como objetivo aprender el arte del filtro. Ya no hace falta enseñar dónde queda Katmandú o quien fue el primer rey de Francia, porque eso se encuentra en todas partes. En cambio, habría que pedirles a los estudiantes que analicen quince sitios para determinar cuál es para ellos el más confiable. Habría que enseñarles la técnica de la comparación. (Fottorino, 2010, párr. 4)

Lo expuesto agrega al docente una nueva tarea, no del todo fácil, ya que hasta hace algunos años la transmisión académica de la información ha sido oral y escrita, teniendo como medios de difusión los libros. Ahora, nos encontramos en un entorno audiovisual y digital, en el que la información se estructura con la palabra, la imagen y el sonido, transmitiéndose a través de canales como la televisión, la computadora y el teléfono celular. Ello implica que el quehacer académico demande otro tipo de alfabetización, en la que la lectura de la imagen, del hipertexto y la comunicación en las redes juegan un papel importante.

Corroborando lo expuesto en el anterior inciso, el docente no sólo transmite conocimientos, sino que facilita el aprendizaje de los estudiantes para construir el conocimiento a través del proceso antes descrito, a lo que se suma la importante tarea de hacerlos comprender la importancia que tiene el saber seleccionar y evaluar la información que encuentra en los medios electrónicos.

3.5. Ejercicio ético de la docencia

En las circunstancias actuales, la postura crítica del docente le permitiría diseñar estrategias aun en la incertidumbre contextual a la que hemos hecho referencia. Para eso, es necesario estructurar procesos cognitivos basados en la formación de nuevas maneras de pensar, sin perder el anclaje de lo que el ser humano ha logrado hasta ahora, así como concretar el compromiso social de mejorar lo que demande hacerlo.

Las nuevas tecnologías pueden ser un factor aliado en la formación de otros grupos de poder, que no estén precisamente vinculados a los grandes consorcios oligopólicos. Lo que implica la necesidad de saber qué son las nuevas tecnologías de la comunicación y cómo se pueden emplear; especialmente en el ámbito universitario, que es el que interesa

problematizar y redimensionar.

En síntesis, el académico universitario es custodio y forjador del pensamiento crítico ante los embates de un entorno audiovisual y digital que conlleva tanto la fascinación por la informática, como el caos en el contexto académico. Por lo que no se trata de la aceptación incondicional de las nuevas tecnologías, ni de atenerse a la idea de que sólo se avanza en una educación con calidad porque se cuente con medios electrónicos, esto es un error. Ante esto, el docente debe tener una actitud vigilante, ya que no es lo mismo el aprendizaje técnico de las herramientas informáticas que la investigación crítica sobre el uso educativo que se hace de ellas, así como las implicaciones sociales que estas tienen.

La educación así entendida implica un proceder verdaderamente científico y, a la vez ético. Idea que se compromete con la visión crítica de la Escuela de Frankfurt, desde la que se recupera a Jürgen Habermas (1987) cuando sostiene que el proceso educativo “no debe quedar circunscrito a un interés meramente técnico o instrumental, sino abrirse al interés por emancipar a la humanidad y vincular el progreso técnico al progreso moral” (Terrén, 2003, cita a Habermas, 1987).

El escenario del neoliberalismo que se ha descrito, cuya ideología pretende reducir al ciudadano a la condición de un cliente, parece imponer actitudes de apatía, relativismo y cansancio en el ámbito universitario, a las que los docentes no son ajenos.

Ante lo cual, Habermas (1987) motiva a una ciudadanía basada en el diálogo y en la deliberación. Así, se retoma el sentido de *politeia* donde impera la discusión racional y libre, para comprender al mundo y transformarlo (Terrén, 2003, cita a Habermas, 1987). Postura que se combina con los lineamientos del constructivismo histórico-cultural en la construcción del conocimiento.

A manera de conclusión, apertura a nuevas reflexiones

A lo largo de este ensayo se ha tratado de responder las preguntas inicialmente planteadas: ¿Hoy la acción de educar se debe de asumir como una contradicción? Si es ese el caso, ¿cómo llevar a cabo el ejercicio de la docencia universitaria en un contexto que demanda conciliar lo que por origen parece inconciliable?

Efectivamente, nuestra tesis es que la educación es una contradicción: por un lado, la premisa es que las “buenas intenciones” del sistema neoliberal, -concretadas en los proyectos de la globalización, la sociedad del conocimiento y el imperio de las nuevas

tecnologías de la información y de la comunicación-, no dejan de ser más que “buenas intenciones”, porque lo real es que desde su concepción plasman la imposibilidad de que haya auténtica igualdad de oportunidades para todos los habitantes del planeta. Ello obedece a que las propuestas del sistema económico-político planificado por y en los países desarrollados y en ellos son imposibles de conciliar con las diferentes realidades de los países latinoamericanos, donde el subdesarrollo imperante –aunque con particulares diferencias- en los niveles, como lo son el económico-financiero, el productivo, el tecnológico y el educativo, refuerzan la dependencia al mundo desarrollado.

No obstante, ante esta primera premisa con que se asumen las realidades contextuales latinoamericanas, existen otros aspectos por tener en cuenta como docentes, y es que se piensa que el ser humano tiene el derecho y el deber de cultivar su inteligencia. Lo que define la importancia de dos funciones que el académico debe asumir: la necesidad de ser *mediador* en el proceso de aprendizaje y, al mismo tiempo, el *facilitador* en la construcción del saber individual de quien aprende, motivado por el objetivo de perfeccionar el conocimiento –no sólo como patrimonio personal, sino como capital cultural de la sociedad en que se desenvuelve-. Esta finalidad se reconoce como prioritaria de la institución universitaria.

En otras palabras, en el mundo se impone una perspectiva que promete igualdad de posibilidades para todos los habitantes del planeta, sin contemplar con equidad sus necesidades y posibilidades. Desde otro ángulo, se reconoce y asume el desafío de enseñar de manera reflexiva para lograr que el estudiante ejerza el derecho de ser autónomo en el contexto al cual depende. En consecuencia, los docentes y los estudiantes contribuyen así al cambio, desde el compromiso ético-crítico.

Para terminar, diremos que el quehacer del docente universitario, en un mundo en constante cambio, conlleva una actitud ética compleja. En ella confluyen varios aspectos que, después de lo expuesto, sintetizaremos así: Fomentar la comunicación dialógica con una orientación que contemple el bien común, así como la construcción de conocimientos en los cuales se apliquen como medios todas las tecnologías inventadas por los seres humanos. Aceptar que se está en un contexto socio-económico sin fronteras, donde no se puede soslayar el cultivo relacional de responsabilidad y corresponsabilidad. Fomentar el pensamiento autónomo, en sí mismo y en los estudiantes, para innovar los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de imaginar y crear situaciones que rompan estructuras

caducas, sin olvidar que hay otras que descansan en lo que el ser humano es como tal. No perder la capacidad de asombro, leer mucho y pensar más. Y, sobre todo, tener presente que de los alumnos se aprende mucho, si se tiene humildad y no se piensa en tener el monopolio de ninguna verdad, ya que la realidad demuestra que coexisten múltiples verdades.

Lo expuesto llama a la apertura mental de un proceso reflexivo que demanda asombro, creación y consideración del bien común. Factores que se constituyen en piezas fundamentales de la cotidianidad institucional, inmersa en la incertidumbre del caos que producen los cambios radicales en contextos sociales de un futuro ya presente. En síntesis, el académico universitario latinoamericano tiene que cultivar una actitud lúdica que combine la racionalidad con el azar, la ciencia con el arte, la planeación con la improvisación y la evaluación con la autocritica y las circunstancias.

Referencias

- Abbagnano, Nicola. (1985). *Diccionario de filosofía*. México: Ed. Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Zygmunt. (2011). *La sociedad sitiada*. México: Ed. Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Zygmunt. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bell, Daniel. (1977). *Las contradicciones culturales del capitalismo*. Madrid: Alianza.
- Brunner, José Joaquín. (2011). *La educación como un bien de consumo*. Recuperado de http://200.6.99.248/~bru487cl/files/2011/07/la_educacion_co.html
- Cánoyas, Céllica. (1998). *Un modelo para la formación del pensamiento histórico en estudiantes universitarios*. (Tesis para obtener el grado de Maestría en Educación). Universidad Iberoamericana León, México.
- Chomsky, Noam. (2001). *El beneficio es lo que cuenta: Neoliberalismo y orden global*. Barcelona: Ed. Crítica.
- Drucker, Peter. (1969). *The Age of Discontinuity*. New York: Harper & Row.
- Fariñas, Gloria. (2007). Desafíos del Currículum en la Educación Superior y el desarrollo del pensamiento complejo. *Complexus*, 3(2). Recuperado de <http://www.sintesys.cl/complexus/revista/comvol8.htm>

- Fottorino, Eric. (2010). *Umberto Eco: En el futuro, la educación deberá enseñar a comparar sitios Web.* Recuperado de http://www.revistaenie.clarin.com/literatura/educacion-debera-ensenar-comparar-Web_0_352764926.html
- Freire, Paulo. (1979). *La pedagogía del oprimido.* Montevideo, Uruguay: Ed- Tierra Nueva.
- Galeano, Eduardo. (2001). *Las venas abiertas de América Latina.* México: Ed. Siglo XXI.
- Gosman, Eleonora. (2012). Informe sobre desarrollo económico y social. La ONU advierte sobre pobreza y desigualdad en América Latina. *iEco.* Buenos Aires: Clarin. Recuperado de http://www.ieco.clarin.com/economia/ONU-advierte-pobreza-desigualdad-America_0_760124071.html
- Guillebaud, Jean-Claude. (1999). *La Refundación del Mundo.* Paris: Seuil.
- Habermas, Jürgen. (1987). *Teoría de la acción comunicativa.* Madrid: Ed. Taurus.
- Hay “crisis triple” en el mundo: FMI. (12 de junio, 2012). *CNNExpansión, Sección Economía.* Recuperado de <http://www.cnneExpansion.com/economia/2012/06/12/hay-crisis-triple-en-el-mundo-fmi>
- Hobsbawm, Eric. (2007). *Guerra y paz en el siglo XXI.* Barcelona: Ed. Crítica.
- Krüger, Karsten. (2006). El concepto de la sociedad del conocimiento. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales* (Serie documental de Geo Crítica), XI(683). Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-683.htm>
- Lipovetsky, Gilles y Serroy, Jean. (2010). *La cultura-mundo. Respuesta a una sociedad desorientada.* Barcelona: Ed. Anagrama.
- Martínez, Francisco. (2003) *Redes de comunicación en la enseñanza: las nuevas perspectivas del trabajo corporativo.* Barcelona: Paidós.
- Morin, Edgar. (1998). Sobre la Reforma de la Universidad. En Jaume Porta, Manuel Lladonosa, *La Universidad en el cambio de siglo* (pp. 19-29). Madrid: Ed. Alianza.
- Morin, Edgar. (1999). *El Método. La naturaleza de la Naturaleza* (Versión abreviada). Madrid: Ed. Cátedra.
- Morin, Edgar. (2008). Reformar la educación, la enseñanza, el pensamiento. *Este País*, (202), Recuperado de http://estepais.com/inicio/historicos/202/1_propuesta_reformar%20la%20educacion_morin.pdf
- Ovejero Bernal, Anastasio. (2008). Desigualdad, subdesarrollo y pobreza en la actual globalización ultraliberal. *Eikasia, Revista de Filosofía*, III(18), 106-177. Recuperado de <http://www.revistadefilosofia.com/18-08.pdf>

- Parsons, Adam. (17 de marzo, 2012). Banco Mundial: ¿Una disminución de la pobreza en el mundo? *Noticias de abajo.* Recuperado de <http://noticiasdeabajo.wordpress.com/2012/03/17/banco-mundial-una-disminucion-de-la-pobreza-en-el-mundo/>
- Pereira, Juan Carlos (Coord.). (2001). *Historia de las Relaciones Internacionales Contemporáneas.* México: Ed. Ariel.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la Lengua Española.* Madrid: Ed. Espasa Calpe.
- Terrén, Eduardo. (2 de junio, 2003). Habermas y la educación. *El País.* Recuperado de http://elpais.com/diario/2003/06/02/educacion/1054504808_850215.html
- Sauvy, Alfred. (14 de agosto, 1952). Trois mondes, une planète. *L'Observateur*, (118), p.14.
- Sunkel, Guillermo. (2006). *Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación en América Latina. Una exploración de indicadores.* Santiago de Chile: Naciones Unidas-CEPAL.
- Vázquez-Rocca, Adolfo. (2008). Modernidad líquida y fragilidad humana; de Zygmunt Bauman a Sloterdijk. *Revista Almiar*, (38). Recuperado en http://www.margencero.com/articulos/new/modernidad_liquida.html
- Vygotsky, Lev. (1992). *Pensamiento y lenguaje. Teoría el desarrollo cultural de las funciones psíquicas.* México: Ediciones Quinto Sol.