



Zona Próxima

ISSN: 1657-2416

jmizzuno@uninorte.edu.co

Universidad del Norte

Colombia

Salcedo Barragán, Mileidy; Ortiz Ocaña, Alexander Luis

Análisis epistémico del pensamiento configuracional

Zona Próxima, núm. 26, enero-junio, 2017, pp. 99-113

Universidad del Norte

Barranquilla, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85352029007>

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

ESTADO DEL ARTE O REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA  
STATE OF THE ART OR BIBLIOGRAPHICAL REVIEW

## Análisis epistémico del pensamiento configuracional

*Configurational thought  
epistemic analysis*

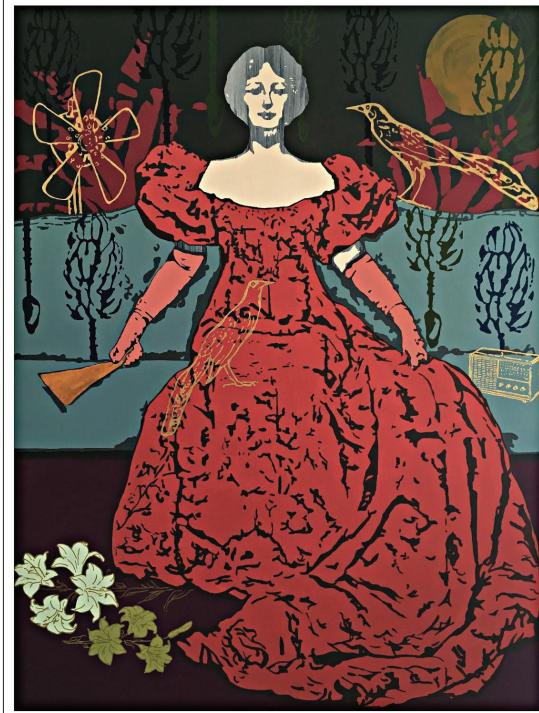
Mileidy Salcedo Barragán  
Alexander Luís Ortiz Ocaña

zona próxima

Revista del Instituto de  
Estudios en Educación y  
del Instituto de Idiomas  
Universidad del Norte  
nº 26, enero-junio, 2017  
ISSN 2145-9444 (electrónica)

<http://dx.doi.org/10.14482/zp.22.5832>

zona  
próxima



M. Paradisiaca  
ACRÍLICO SOBRE LIENZO  
RAFAEL BARÓN HERAZO

Este ensayo es un resultado del Proyecto MODEPED, financiado por FONCIENCIAS, Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia.

### MILEIDY SALCEDO BARRAGÁN

Licenciada en Ciencias Físico-Matemáticas. Magíster en Educación. Docente de la Institución Educativa 20 de julio y de la Universidad del Magdalena. Santa Marta. Doctoranda en Educación RUDECOLOMBIA. Investigadora del grupo de investigación en Desarrollo y Evaluación de Competencias (GIDECOM), con categoría A-1 en Colciencias. Ha publicado múltiples artículos científicos. Ha participado en diversos eventos científicos nacionales e internacionales.  
[milesalba@gmail.com](mailto:milesalba@gmail.com)

### ALEXANDER LUÍS ORTIZ OCAÑA

Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad Pedagógica de Holguín, Cuba. Doctor Honoris Causa en Iberoamérica, Consejo Iberoamericano en Honor a la Calidad Educativa (CIHCE), Lima, Perú. Magíster en Gestión Educativa en Iberoamérica, CIHCE, Lima, Perú. Magíster en Pedagogía Profesional, Universidad Pedagógica y Tecnológica de la Habana. Contador Público. Licenciado en Educación. Recibió el premio a la excelencia educativa 2007 y 2008 otorgado por el CIHCE con sede en Lima, Perú. Mejor pedagogo novel de Cuba en el año 2002. Ha realizado asesorías pedagógicas, talleres y conferencias en Cuba, México, Brasil, Ecuador, Venezuela y Panamá, así como en múltiples Instituciones Educativas y Universidades de Colombia. Docente de planta de tiempo completo de la Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia. Investigador del Doctorado en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA. Coordinador del grupo de investigación GIDECOM: Desarrollo y evaluación de competencias.  
[alexanderortiz2009@gmail.com](mailto:alexanderortiz2009@gmail.com)

FECHA DE RECEPCIÓN: SEPTIEMBRE 7 DE 2014  
FECHA DE ACEPTACIÓN: JUNIO 27 DE 2017

ABSTRACT

En este artículo se esbozan nociones y conceptos significativos que nos permiten configurar una teoría del pensamiento configuracional a partir de su episteme. Se presentan algunos resultados parciales de la investigación, sobre todo aquellos relacionados con la teoría del pensamiento configuracional en la infancia, que se complementa, fertiliza y vigoriza con los aportes de otros enfoques teóricos, como la teoría holística (Barrera, 2004, 2008, 2010), nuevas teorías de sistemas (Maturana, 2001, 2002a, 2002b, 2003a, 2003b, 2009a, 2009b; Luhmann, 1996, 1997, 1998), teoría de complejidad (Morín, 1984, 1994a, 1994b, 1995, 1998, 1999, 2001, 2008, 2010a, 2010b) y teoría del caos (Prigogine, 2008, 2009, 2012). Se caracterizan los presupuestos ónticos y los postulados epistémicos del pensamiento configuracional.

**Palabras clave:** Pensamiento configuracional, teoría holística, teoría de sistemas, teoría de complejidad, teoría del caos.

RESUMEN

This article outlines concepts and significant concepts that allow us to set up a theory of configurational thought from its episteme. It presents some partial results of the investigation, especially those related to the theory of configurational thought in childhood, that it complements, it fertilizes and invigorates with contributions from other theoretical approaches, such as the holistic theory (Barrera, 2004, 2008, 2010), new theories of systems (Maturana, 2001, 2002a, 2002b, 2003a, 2003b, 2009a, 2009b; Luhmann, 1996, 1997, 1998), complexity theory (Morin, 2001, 2002a, 2002b, 2003a, 2003b, 2009a, 2009b) and chaos theory (Prigogine, 2008, 2009, 2012). Ontic assumptions and epistemic postulates of configurational thinking are characterized.

**Key words:** Configurational thought, holistic theory, systems theory, complexity theory and chaos theory.

## INTRODUCCIÓN

Maturana (1999) considera que "una teoría es una proposición explicativa del presente" (p.112). En criterio de Grof (1998), "las teorías sobre la psique humana deben estar basadas en observaciones de procesos psicológicos, no en teorías que los físicos hayan elaborado sobre el mundo material" (p.273). Por otro lado, "los rediseños de una teoría han de valorarse, ante todo, por las consecuencias que tienen y por la medida en que, gracias a la nueva ordenación, se pueden realizar mejores o peores interpretaciones que antes" (Luhmann, 1998a, p.47). Finalmente, Martínez (2008) nos recuerda que todas las teorías científicas serán siempre parciales (tratan sólo algunos aspectos de la realidad) y aproximadas (contienen errores o apreciaciones parcialmente erróneas). Una teoría perfecta, completa y precisa en su totalidad, no existe ni existirá nunca: resulta algo contradictorio con el mismo concepto de teoría. Ahora bien, una prueba de que una teoría científica es verdadera es que sea útil para nuestra adaptación al mundo y que sus tesis sean armónicas y coherentes entre sí. Precisamente, en este artículo se presentan algunos resultados parciales de la investigación, sobre todo aquellos relacionados con la teoría del pensamiento configuracional desde la concepción de sistemas autopoéticos (Maturana, 1999), sistemas autorreferentes (Luhmann, 1998a) y pensamiento configuracional (Ortiz, 2009, 2011, 2012). Platón diferencia el episteme de la doxa. Mientras que la doxa se refiere a la opinión vaga, débil, no fundada o fundamentada, el episteme se refiere al conocimiento firme, fuerte, duro, es decir, el conocimiento científico, que proviene del saber sistematizado, o sea, el saber que proviene de la ciencia. En este sentido se configura la episteme del pensamiento configuracional.

Dentro de las propuestas de avanzada, en el campo de la educación, se inscribe el modelo pedagógico que subyace en la concepción de Maturana (1999, 2001, 2002a, 2002b, 2003a, 2003b), a partir de un sustento epistemológico en las nuevas teorías sistémicas y de la complejidad, como alternativas didácticas que configuran un nuevo paradigma educativo y un modelo pedagógico emergente: el paradigma configuracional del pensamiento humano.

## DESARROLLO

### Presupuestos ónticos del pensamiento configuracional

Partiendo de la ontología del pensamiento configuracional, asumimos como esencia y naturaleza su carácter consciente e intuitivo, holístico, complejo, sistemático, dialéctico, configuracional e infinito, lo cual lleva a interpretarlo de manera diferente y ello requiere de fundamentos o postulados epístémicos que sistematicen dichas consideraciones e ideas, por lo que, en consecuencia, se argumentan primeramente los siguientes presupuestos ónticos del pensamiento configuracional:

- Carácter consciente e intuitivo: Reconocer el carácter consciente e intuitivo del pensamiento configuracional lleva a considerar que el desarrollo de las potencialidades del mismo dependerá esencialmente de la acción de los sujetos implicados en el proceso de pensamiento. Es reconocer el papel protagónico, comprometido y decisivo de los sujetos en el proceso de pensamiento, como realidad psicosocial para su transformación y la del propio proceso.

- Carácter **holístico**: La consideración del carácter holístico del proceso de pensamiento configuracional impone la asunción de un enfoque integral y totalizador en la comprensión, explicación e interpretación de dicho proceso. Mirar el holos y a la vez las relaciones entre los procesos inmanentes a dicho holos.
- Carácter **complejo**: Considerar el carácter complejo del proceso de pensamiento impone la necesidad de dialogar con la riqueza y multidimensionalidad de dicho proceso, su valor transdisciplinar y sus múltiples relaciones e interconexiones.
- Carácter **sistémico**: El carácter sistémico considera al pensamiento configuracional como un sistema de configuraciones. Se reconoce el sistema como una expresión del pensamiento configuracional y no el pensamiento mismo, que es modelado como un sistema, pero además se reconoce como un principio la sistemática de los procesos mentales en su estudio e investigación.
- Carácter **dialéctico**: Reconocer el carácter dialéctico de los procesos del pensamiento lleva a la adopción de un enfoque holístico, que implica reconocer la relevancia de las contradicciones, entendidas como una relación entre los procesos y fenómenos, expresada en las relaciones contradictorias entre el todo y las partes, entre ellas y entre las expresiones del todo y las partes, dinamizando su desarrollo, evolución y transformación.
- Carácter **configuracional**: Interpretar la realidad mental con un carácter configuracional implica adoptar una postura configurativa y hermenéutica en el estudio e investigación de los procesos del pensamiento. Por lo anterior, configurar un proceso de pensamiento es a su vez un proceso constructivo, interpretativo, no determinista, que debe expresar la naturaleza contradictoria, holística, compleja, dinámica, irregular y diferenciada del proceso mental estudiado. Es reconocer en el proceso de pensamiento niveles de esencialidad, cualitativamente superiores y en desarrollo, a través de revelar rasgos, cualidades, relaciones y regularidades que permitan expresar la naturaleza contradictoria, compleja, irregular y diferenciada del mismo.
- Carácter infinito: Reconocer la infinitud del pensamiento humano, expresándolo en categorías, regularidades y teorías que admitan su continuo desarrollo y profundización en un camino infinito en la configuración del conocimiento, es enunciar el principio de la infinitud del conocimiento y el papel de nuestras representaciones y significados como aproximaciones sucesivas a la realidad mental del ser humano, como configuraciones relativamente verdaderas, en un contexto histórico social determinado.

### Postulados epistémicos del pensamiento configuracional

Los presupuestos ónticos del pensamiento configuracional esbozados anteriormente implican interpretarlo de manera diferente y ello requiere de fundamentos o postulados epistémicos que

sistematicen dichas consideraciones e ideas. Estos postulados epistémicos son:

- Concepción holística y dialéctica del pensamiento configuracional.
- El pensamiento configuracional como configuración neuro-psico-sociológica
- Dialéctica entre lo externo y lo interno en el pensamiento configuracional.
- Unidad de lo afectivo y lo cognitivo en el pensamiento configuracional.
- El pensamiento configuracional como una estructura disipativa.
- El pensamiento configuracional como cualidad para comprender la complejidad humana.

A continuación se argumentan cada uno de estos postulados epistémicos del pensamiento configuracional:

### **Concepción holística y dialéctica del pensamiento configuracional**

De acuerdo con lo expuesto, es preciso desarrollar una noción de pensamiento configuracional que, por una parte, lo contemplara como un ente biológico, genético, neurocientífico y psicológico, pero que, además, tenga también en cuenta que se trata de un ente simbólico, social y cultural.

Dado el desarrollo que antes hemos establecido, no podemos limitarnos a estudiar sujetos aislados, pues para comprender la conducta de los niños y niñas no podríamos prescindir de sus ambientes, ni de los resultados de la acumulación de los cambios que el pasado ha procurado en su entorno espacial y cultural. De ahí

la importancia de emplear situaciones problemáticas mediadoras del juego infantil, libre y espontáneo. Por supuesto, estas situaciones son aplicables a cualquier etapa etaria.

Como dice Wertsch (1988, 1991), no podemos pretender hacer una psicología que se limite a estudiar lo que sucede dentro de la piel, si bien no es menos cierto que tampoco podemos dejar de hacerlo. Si vamos a estudiar como los seres humanos reaccionan a su entorno, como se orientan dentro de él, como aprenden de su experiencia, como configuran creencias, como configuran discursos que dan razón de su experiencia, discursos que tienen la capacidad de suministrar una imagen del mundo y de moldear los modos de actuar en él, entonces más que de conducta deberíamos hablar de acción o biopraxis humana.

### **El pensamiento configuracional como configuración neuro-psico-sociológica**

Podemos decir, teniendo en cuenta las ideas de Leontiev (1981), que en el ser humano hay o coexisten tres formas fundamentales de propiedades de la vida. La primera forma es fisiológica, en ella no se manifiesta el reflejo psíquico. Las otras dos formas son psíquicas. De acuerdo con esto, en el ser humano existen fenómenos fisiológicos, fenómenos psíquicos no-conscientes y, por último, fenómenos psíquicos específicamente humanos: conscientes e inconscientes.

Los fenómenos inconscientes son específicamente humanos, pertenecen a la subjetividad al igual que los conscientes, son parte inseparable del pensamiento.

Aplicando esta misma idea de otra forma vemos, como muy bien señalaba Vygotsky (1925, 1926, 1930, 1982), que existen procesos fisi-

lógicos, procesos psíquicos y procesos psicológicos. Estos últimos son específicamente humanos y se subdividen, según nuestra opinión, en procesos psicológicos conscientes y procesos psicológicos inconscientes.

Vygotsky (1981) sostuvo que el estudio de la mente humana requiere que la psicología especifique una unidad de análisis que comprenda todos los rasgos centrales de la vida mental (Wertsch, 1988). Por lo tanto, si el significado es en efecto la propiedad central de la conciencia y la acción humanas, deberíamos tener cuidado en no romper la realidad psicológica más allá del nivel en el que aún se entienda como significativo.

Una manera de conducir la teoría del pensamiento configuracional como la investigación de la acción humana significativa, es considerarla como el estudio de los mundos intencionales. De acuerdo con Shweder (1991), un mundo intencional es un mundo que es "real, factual y forzoso, pero sólo en tanto existe una comunidad de personas cuyas creencias, deseos, emociones, propósitos y otras representaciones mentales estén dirigidas a y por tanto influidas por él" (p.74)

Para profundizar en el estudio del pensamiento configuracional, es importante regresar al tipo de realidad social indivisible y unitaria que Marcel Mauss tenía en mente cuando concibió el estudio del "hombre total" o "el hecho social total" (citado por Baerveldt, 1999, p. 7). Hecho social total es la unidad sistémica, compleja y dialéctica "bio-psico-sociológica" que abarca tres categorías fundamentales de la mente humana: la categoría del "yo" o el ser persona (ser psicológico), la categoría de la corporización (ser biológico) y la categoría de la relación social (ser sociológico).

En un sentido radical, la noción de un hecho social total da expresión a la intuición de que la acción humana significativa sólo puede entenderse si tomamos en cuenta las relaciones sociales entre agentes encarnados o personas encarnadas. Si excluimos uno de estos elementos -yo, cuerpo o relaciones sociales- de nuestras unidades de análisis, renunciamos en efecto a la posibilidad de entender la conducta humana como significativa. (Baerveldt, 1999, p.7).

En el estudio del pensamiento infantil es imprescindible hacer un cambio de énfasis de intenciones ontológicas (intenciones con respecto a lo que realmente existe) hacia intenciones epistemológicas (intenciones con respecto a como podemos concebir cabalmente la realidad). Esto es crucial en la consideración del pensamiento infantil como una unidad de análisis, es decir, como una configuración neuro-psico-sociológica.

En la perspectiva de Baerveldt (1999), las intenciones o pretensiones ontológicas, pretensiones con respecto a una supuesta realidad prefijada "ahí afuera", conduce en última instancia a problemas y fenómenos espurios. Según este autor, uno de estos problemas es la pregunta acerca de como interactúa el yo con su ambiente social. Y afirma que esta pregunta sólo puede surgir después de que nosotros, como observadores, hemos establecido al yo y a su ambiente social como dos realidades independientes, contenidas en sí mismas, es decir, como una unidad de análisis. O sea, como una configuración. Sin embargo, como defendió Von Glaserfeld (1991), "el yo que llegamos a conocer y el mundo que llegamos a conocer están ensamblados ambos a partir de los mismos elementos de nuestra propia experiencia" (p.19).

Si creamos un corte ontológico entre el yo y la realidad, será prácticamente imposible unir ambos otra vez en una modalidad que realmente contribuya a nuestra comprensión de la mente humana. Es por ello que el tratamiento científico del pensamiento infantil debe hacerse desde la configuración epistemológica, no desde un análisis ontológico.

Es importante el reconocimiento de lo social como una dimensión indispensable en el estudio de la mente humana. En vez de excluir los aspectos social, histórico y pluralista de la vida mental, los psicólogos discursivos tratan exactamente de darles realce (Shotter, 1993). Cuando se trata del significado, el énfasis está en lo que podría llamarse las "comprensiones cotidianas" o las "preocupaciones de los participantes" (Edwards, 1997).

Según la psicología discursiva, el significado de nuestras acciones se produce continuamente dentro de las prácticas conversacionales cotidianas (Shotter, 1993). Se supone que la cultura proporciona los marcos discursivos que nos permiten interpretar nuestras propias acciones y las de otros en formas significativas.

### **Dialéctica entre lo externo y lo interno en el pensamiento configuracional**

Luria (1928), en la primera publicación sobre las ideas de la psicología cultural-histórica en inglés, comienza afirmando que "El hombre difiere de los animales porque puede construir y utilizar instrumentos". Estos "no sólo cambian radicalmente las condiciones de su existencia, incluso reaccionan sobre él produciendo un cambio en él y su condición psíquica" (p.493).

La consecuencia de la creación y el uso de los instrumentos sobre la estructura básica del com-

portamiento es que "en vez de aplicar directamente su función natural a la solución de una tarea particular, el niño pone entre esa función y la tarea un medio auxiliar... por intermedio del cual el niño puede llevar a cabo la tarea" (Luria, 1928, p.495).

Vygotsky (1981), en su contribución a la misma serie de publicaciones, introduce la idea del "método cultural del comportamiento" en términos de un triángulo que representa dos formas de recordar: la primera, la "natural", es una forma asociativa directa de recuerdo. La segunda, la cultural, ocurre indirectamente por un "estímulo intermedio" (un signo o un instrumento). Es posible interpretar su idea diciendo que una forma de memoria (cultural) reemplaza a la otra (natural) en el curso del desarrollo.

Pero Vygotsky (1929) argumenta que lo esencial no es la adición de un nuevo elemento al proceso de recordar, sino el nuevo comportamiento estructural que emerge. Escribió que el método cultural del comportamiento une las líneas natural y cultural del desarrollo en forma estructural y no mecánica: "...todos los procesos que forman parte de este método forman una unidad complicada y estructural" (p.420).

Cualquier función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces, o en dos planos. Primero aparece en el plano social y luego en el psicológico. Primero aparece entre las personas como categoría interpsicológica y luego dentro de cada niño como una categoría intrapsicológica, pero no hace falta decir que la interiorización transforma el propio proceso y cambia su estructura y función. Las relaciones sociales o las relaciones entre las personas subyacen genéticamente a todas las funciones superiores y sus relaciones (Vygotsky, 1981, p.163).

Esta visión de los orígenes sociales requiere que se preste especial atención al poder de los adultos de arreglar el ambiente de los niños, para que su desarrollo sea óptimo, según las normas existentes. Genera la idea de una «zona de desarrollo próximo», que provee el ambiente cercano y relevante de la experiencia para el desarrollo. Es la base sobre la cual, en un mundo ideal, se organizaría la educación de los niños.

La idea de la mediación cultural del pensamiento y la acción como la característica crucial de los seres humanos, no fue original de los psicólogos culturales-históricos soviéticos. Uno la encuentra en diversas fuentes a través de la academia europea y americana (Cole, 1996). Sin embargo, durante muchos años, esta proposición no jugó un papel importante en la mayor parte de la psicología.

### **Unidad de lo afectivo y lo cognitivo en el pensamiento configuracional**

Igual que es necesario considerar la unidad entre pensamiento y lenguaje, también es necesario considerar la inseparabilidad entre lo cognitivo y lo afectivo en la conducta infantil.

El pensamiento está, según expresión de Spinoza, al servicio de las emociones, y el individuo que tiene inteligencia es dueño de las emociones. El conocimiento de nuestro afecto altera este, transformándolo de un estado pasivo en otro activo. El que yo piense cosas que están fuera de mí no altera nada de ellas, mientras que el que yo piense afectos, que los sitúa en otras relaciones con mi intelecto y otras instancias, altera mucho mi vida psíquica. Dicho simplemente, nuestros afectos actúan en un complicado sistema con nuestros conceptos. (Vygotsky, 1930).

### **El pensamiento configuracional como una estructura disipativa<sup>1</sup>**

Prigogine (2009) examina como se relaciona el orden biológico con las estructuras disipativas:

Un sistema biológico, que metaboliza y se reproduce, debe, efectivamente, intercambiar energía y materia con el entorno; por lo tanto, funciona como sistema abierto [Maturana lo considera un sistema cerrado]. Por otra parte, el mantenimiento de la vida y el crecimiento depende de un sinnúmero de reacciones químicas y de fenómenos de transporte, cuyo control implica la intervención de factores altamente no lineales (activación, inhibición, autocatalización directa, etc.) finalmente, el aporte de energía o de materia se efectúa generalmente en condiciones inestables, ya que los productos de reacción son expulsados del sistema vivo o enviados a otros lugares de la célula para que desempeñen otras funciones. En resumen: el funcionamiento de los sistemas biológicos parece cumplir las condiciones necesarias para que aparezcan las estructuras disipativas. (p. 316).

Estas estructuras disipativas, en el caso concreto del pensamiento configuracional infantil, son sus configuraciones inmanentes: cognitivo-conceptuales, expresivo-procedimentales y afectivo-actitudinales.

Por otro lado, Morín (2010a) nos regala siete principios-guías para un pensamiento que conecte principios que son complementarios e interdependientes, asegurando que "la reforma del pensamiento es de naturaleza no programática sino paradigmática, porque concierne a nuestra aptitud para organizar el conocimiento" (p.127). La misma permite conformarse con la finalidad de la cabeza bien organizada, es decir

<sup>1</sup> Categoría creada por el premio nobel de Química Ilya Prigogine.

que facilitaría el pleno empleo de la inteligencia. Es necesario que comprendamos que nuestra lucidez depende de la complejidad del modo de organización de nuestras ideas.

El pensamiento configuracional también puede ser considerado como una estructura disipativa, resultado de las constantes interacciones fluctuantes entre los procesos neurofisiológicos del cerebro humano, mediante sus canales de acceso (los órganos de los sentidos) y el mundo externo, el entorno, el contexto sociocultural configurante, mostrando estados de equilibrio y desequilibrio, de orden y desorden.

Para Prigogine (2009) la estructura disipativa es:

La fluctuación amplificada, gigante, estabilizada por las interacciones con el medio; contrariamente a las estructuras en equilibrio, como los cristales, la estructura disipativa sólo se mantiene por el hecho de que se nutre continuamente con un flujo de energía y de materia, por ser la sede de procesos disipativos permanentes. (p.89).

Estas estructuras se producen como consecuencia de procesos irreversibles (Prigogine, 2009). El equilibrio constituye un conjunto de posibilidades que presenta el desequilibrio; la placidez desde la perturbación, el sosiego desde la turbulencia, la quietud desde el disturbio. Así se manifiesta el pensamiento configuracional. Al decir de Prigogine (2008), existe una amplificación de las fluctuaciones, que establece una nueva situación, produciendo una serie de posibilidades diversas (fenómenos del no-equilibrio) que, hasta el momento, solo han sido estudiadas por las físicas y que, sin embargo, se constituyen en un campo explosivo de estudio.

Aplicado a los sistemas sociales contemporáneos, este pensamiento implica una base diferente para la toma de decisiones, inquiere Schaeffer a Laszlo (1997):

Si uno entiende la dinámica de todo el sistema en el que opera, las consecuencias de los propios actos serán diferentes que si sólo entiende la dinámica de su propia situación. Hasta ahora, casi todos nosotros hemos considerado nuestra propia situación y nos hemos concebido a nosotros mismos como actuando en un medio exógeno, un medio que está fuera de nosotros. Si nos vemos ahora como endógenos, como parte del sistema como un todo, podemos empezar a optimizar o maximizar los parámetros que consideramos valiosos para todo el sistema. (p.168)

Esto implica la necesidad de un nuevo paradigma educacional, si es que hemos de ayudar a los jóvenes y a los niños a convertirse en miembros cabales de los procesos dinámicos de que habla Laszlo (1997).

¿Es posible que pudiera desarrollarse una comprensión popular de lo que Laszlo (1997) está diciendo y luego esa comprensión se tornara relevante a un nivel superior, o el cambio debe venir desde arriba?

El nivel más alto de todo sistema social, el nivel de control, es siempre conservador y siempre tratará de mantener el sistema existente. No obstante, puede haber fluctuaciones, nuevos movimientos, que surgen de los niveles más bajos. Y algunos de éstos, si concurren en acciones significativas como movimientos por el bienestar social, los movimientos ecologistas, los pacifistas, o los movimientos en pro de un solo mundo, por ejemplo, pueden desarrollar redes bien establecidas y crear alianzas poderosas. Pueden extenderse con rapidez suficiente como para que el sistema no pueda eliminarlos. Cuando el sistema en su conjunto está suficientemente afectado

por la crisis como para ser vulnerable, estos movimientos alternativos tienen posibilidades de reemplazar al sistema. (p.169)

Este es el modelo de cambio en los últimos 30 años en la teoría macro revolucionaria en biología. También se vincula con los estudios de Ilya Prigogine sobre termodinámica. El sostiene que las fluctuaciones en un sistema inestable pueden amplificarse muy rápidamente hasta que se establece un nuevo régimen dinámico. Creemos que este mismo proceso se aplica a los sistemas sociales.

Por otro lado, Barrera (2010) considera que mientras que el orden se puede considerar como representación de disciplina, estructura y sistemas; el caos, por el contrario, sería apertura, creación posibilidad. Sin embargo, el caos se estudia desde el orden y este se estudia desde el caos. De ahí, que se pueda afirmar que todo orden lleva al caos, pero que este requiere del orden para que pueda ser reconocido como creación. Caos sin orden es anarquía y aniquilación" (Barrera, 2010, p.42). En este sentido, el pensamiento configuracional pareciera caótico y oscilante, fluctuante, está indagando constantemente, en búsqueda permanente, está orientado al cambio, hacia múltiples y diversas comprensiones y preparado para tener en cuenta diversas variantes, a mirar diversas formas de comprender al ser humano.

Existe, efectivamente, según Morín (2010a), necesidad de un pensamiento:

- Que capte que el conocimiento de las partes depende del conocimiento del todo y que el conocimiento del todo depende del conocimiento de las partes,
- Que reconozca y trate las realidades que son a la vez solidarias y conflictivas

(como la democracia misma, sistema que se nutre de antagonismos al mismo tiempo que los regula),

- Que respete lo diverso, al mismo tiempo que reconoce lo único. (p.117)

Un pensamiento aislante, disyuntivo, separador y reductor debe ser sustituido por un pensamiento que distinga y una, es decir por un pensamiento de lo complejo, en "el sentido original de la palabra complexus: lo que está tejido junto" (Morín, 2010a, p.117).

Según Heidegger (2010), la multiplicidad de posibles interpretaciones no es ninguna objeción contra el rigor de lo pensado allí. Pues todo lo verdaderamente pensado de un pensamiento esencial admite múltiples sentidos, y esto por razón de la propia esencia. La pluralidad de significaciones no es nunca el mero resto de una inequivocidad no alcanzada todavía bajo la perspectiva de una lógica formal, como si se tratara de un sentido inequívoco al que hay que aspirar, aunque no hayamos llegado a él todavía. "Más bien, la polisemia es el elemento en el que el pensamiento debe moverse para ser riguroso.....Por eso hemos de buscar el pensamiento y lo pensado en cada caso en el elemento de su polisemia, pues en caso contrario todo permanece cerrado para nosotros" (p.98).

En este sentido, la configuración no es más que un puente epistemológico entre el lenguaje configurativo y el entorno configurante. Como muy bien afirma el filósofo del lenguaje, Wittgenstein (2012):

La figura lógica de los hechos es el pensamiento. Un estado de cosas es pensable, quiere decir: podemos hacernos una figura de él. La totalidad de los pensamientos verdaderos es una figura del mundo. El pensamien-

to contiene la posibilidad del estado de cosas que piensa. Lo que es pensable es también posible. (p.64)

El ser humano, mediante el lenguaje, configura el mundo que le rodea, es decir, los hechos, sucesos, eventos, acontecimientos y situaciones. El pensamiento es la configuración lógica de esos procesos. En palabras de Maturana y Varela (2003), lo mental, asumido como fenómeno en la red de acoplamiento social y lingüístico

no es algo que está dentro de mi cráneo, no es un fluido de mi cerebro: la conciencia y lo mental pertenecen al dominio de acoplamiento social y es allí donde se da su dinámica. También desde allí lo mental y la conciencia operan como selectores del camino que sigue nuestra deriva estructural ontogénica. Más aún, una vez que pertenecemos a un dominio de acoplamiento humano, podemos tratarnos a nosotros mismos como fuentes de interacciones lingüísticas selectoras de nuestro devenir. Pero, como Robinson Crusoe entendió muy bien al mantener un calendario y leer la Biblia todas las tardes, eso es sólo posible en la medida en que uno se conduce como si hubiese otros, ya que es la red de interacciones lingüísticas la que nos hace lo que somos. (p.154)

El único camino por el que se puede presentar al público científico las observaciones en este campo, dice Köhler (1967), es el lenguaje hablado o escrito, el cual, tal como lo entendemos, se refiere a esta experiencia. En consecuencia "no importa que mis palabras sean tomadas como mensajes acerca de una experiencia o de dichos hechos fisiológicos, ya que, y por lo que concierne al orden de los acontecimientos, el mensaje es el mismo en ambos casos" (p.63). Ya lo expresó Wittgenstein (2012),

Lo que puede ser mostrado, no puede ser dicho. Ahora comprendemos también nues-

tro sentimiento: que estamos en posesión de una concepción lógica correcta sólo si en nuestro lenguaje significativo todo concuerda. Podemos hablar, en cierto sentido, de propiedades formales de los objetos y estados de cosas o, respectivamente, de propiedades de la estructura de los hechos y, en el mismo sentido, de relaciones formales y relaciones de estructuras. En lugar de propiedad de la estructura digo también "propiedad interna"; en lugar de relación de las estructuras, "relación interna". (p.84)

Según este autor, podemos denominar rasgo de un hecho a una propiedad interna (es decir intrínseca) de ese hecho. Una propiedad interna de un hecho podemos llamarle también un rasgo de ese hecho (Wittgenstein, 2012).

El pensamiento configuracional y el pensamiento sistémico, holístico o complejo están relacionados pero no son lo mismo. Todo pensamiento configuracional es sistémico, holístico y complejo, pero no todo pensamiento sistémico, holístico o complejo es configuracional. La Teoría de Sistemas entra en las ciencias humanas con una concepción totalizadora: "Mucha abstracción general despegada de lo concreto, y no llega a formar un modelo. Pero, no nos olvidemos, el germen de la unidad de la ciencia está allí. El sistemismo, si ha de ser superado debe, en todo caso, ser integrado" (Morín, 2010b, p.47). Mientras el pensamiento sistémico hace alusión a componentes, partes y estructura, el pensamiento configuracional se refiere a organización, proceso, relaciones, interconexiones, funciones, sentidos, significados y regularidades de los procesos dinámicos que lo conforman, y las conexiones y relaciones de interdependencia entre estos y el contexto configurante. En este sentido, el pensamiento configuracional configura el proceso y el contexto en una configuración total organizada.

En fin, Prigogine (2009) ilustra la situación con la tríada función-estructura-fluctuación que, a nuestro juicio, puede ser considerada una configuración compleja de configuraciones complejas, cualidad inherente al pensamiento configuracional. Asimismo, Penrose (1991) plantea que "...nuestra actual falta de comprensión de las leyes fundamentales de la física nos impide entender el concepto de mente en términos físicos o lógicos" (p.29).

Penrose (1991) tiene razón: en la imagen trasmitida por la física clásica acerca del universo no había un espacio decoroso para el pensamiento humano. En esta imagen, el universo era una inmensa máquina, sometida a leyes deterministas, alterables y reversibles, en las que resultaba demasiado difícil evidenciar lo que caracteriza el pensamiento. De ahí la urgencia y pertinencia de la Configuralogía o Teoría de las Configuraciones (Ortiz, 2013), como concepción epistemológica y ontológica que permita la configuración y desarrollo de nuevas ciencias: las ciencias configuracionales.

No obstante, conscientes de todo lo expuesto, reconocemos que la propuesta que hemos elaborado y que esbozamos aquí, no es una camisa de fuerza. No pretendemos ofrecer una solución categórica, porque entendemos que el ser humano se configura con su entorno en una fluencia constante que nadie ha podido detener y no podrá quedarse o paralizarse con ocasionismos.

### **El pensamiento configuracional como calidad para comprender la complejidad humana**

Según Maturana y Pörksen (2010), en algún momento los investigadores se dieron cuenta de que el pensamiento circular no representaba

una amenaza para el juicio, sino que ampliaba su entendimiento. Desde esta perspectiva, el pensar ya no tiene como punto de partida la realidad externa sino la experiencia propia. Las experiencias dejan de ser consideradas como irreales o ilusorias y como problemas. Por el contrario se convierten en algo gratificante y tranquilizador puesto que no generan conflicto emocional. Simplemente se aceptan.

### **CONCLUSIONES**

El pensamiento configuracional hace una apuesta a la multidiversidad, a la multidimensionalidad, a la multidisciplinariedad. En este sentido, mientras más se aleje el investigador de su disciplina, mientras emerja de ella con ímpetu retumbante y alcance altos vuelos teóricos, teleológicos, ontológicos y epistemológicos, estará en mejores condiciones de sumergirse en su disciplina, con fuerza, en profundidades insospechadas e impredecibles, aunque sí imprescindibles y, sobre todo, inaplazables.

A continuación formulamos algunas preguntas científicas que configuran la principal urgencia en la educación de hoy: la estimulación y potenciación del desarrollo del pensamiento configuracional de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos:

¿Tiene alguna importancia práctica, además de satisfacer la curiosidad que sentimos por la naturaleza del pensamiento infantil, comprender el carácter configuracional del funcionamiento de los procesos relacionados con el pensamiento?

¿Qué relación existe entre el pensamiento infantil, la identidad subjetiva, la conciencia, la mente y el cerebro infantil?

¿Qué significado tiene para la educación infantil y los procesos formativos en general y de desarrollo humano en particular, comprender esta relación?

¿Cuáles son las potencialidades desarrolladoras del pensamiento configuracional que contienen las diversas áreas del saber estructuradas curricularmente en las organizaciones educativas?

A partir del análisis de estos interrogantes es necesario hacer una reflexión acerca del pensamiento configuracional como cualidad para comprender la complejidad. Es decir, hoy es un imperativo pensar la configuración y configurar el pensamiento. Igualmente, en la actualidad es necesario valorar la complejidad configuracional y la configuración compleja. He aquí las principales categorías epistémicas del nuevo paradigma científico.

El pensamiento configuracional no rechaza la nitidez, la inteligibilidad, el orden, la objetivización y el determinismo, pero sabemos que son insuficientes, sabemos que no podemos predeeterminar y programar los hallazgos, el descubrimiento, el conocimiento científico, ni el comportamiento humano.

Como se aprecia, la teoría del pensamiento configuracional se complementa, fertiliza y vigoraiza con los aportes de otros enfoques teóricos, como la teoría holística (Barrera, 2004, 2008, 2010), nuevas teorías de sistemas (Maturana, 2001, 2002a, 2002b, 2003a, 2003b, 2009a, 2009b; Luhmann, 1996, 1997, 1998b), teoría de complejidad (Morín, 2001, 2002a, 2002b, 2003a, 2003b, 2009a, 2009b) y teoría del caos (Prigogine, 2008, 2009, 2012).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baerveldt, C. (1999). La psicología cultural como el estudio del significado: algunas consideraciones epistemológicas. *Psicología y Ciencia Social*, 3(1), 3-15.
- Barrera, M. F. (2004). *Educación holística. Introducción a la Hologogía*. Caracas: Quirón.
- Barrera, M. F. (2008). *Modelos Epistémicos en Investigación y educación*. Caracas: Quirón.
- Barrera, M. F. (2010). *Holística*. Caracas: Quirón.
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology: A once and future discipline*. Cambridge, MA: Belknap Harvard.
- Edwards, D. (1997). *Discourse and Cognition*. London: Sage.
- Grof, S. (1998). *Psicología Transpersonal. Nacimiento, muerte y trascendencia en psicoterapia*. Barcelona: Kairos.
- Heidegger, M. (2010/1952). *¿Qué significa pensar?* Madrid: Trotta.
- Köhler, W. (1967). *Psicología de la configuración. Introducción a los conceptos fundamentales*. Madrid: Morata.
- Laszlo, E. (1997/1989). *La gran bifurcación. Crisis y oportunidad: anticipación del nuevo paradigma que está tomando forma*. Barcelona: Gedisa.
- Leontiev, A. N. (1981). *Problemas del desarrollo del psiquismo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Luhmann, N. (1996). *Teoría de la sociedad y pedagogía*. Barcelona: Paidós ibérica.
- Luhmann, N. (1997/1990). *Sociedad y sistema: la ambición de la teoría*. Barcelona: Paidós.
- Luhmann, N. (1998a/1982). *Complejidad y modernidad. De la unidad a la diferencia*. Valladolid: Trotta.
- Luhmann, N. (1998b/1984). *Sistemas Sociales: lineamientos para una teoría general*. Barcelona: Anthropos.
- Luria, A. R. (1928). The problem of the cultural development of the child. *Journal of Genetic Psychology*, 35, 493-506.
- Martínez, M. (2008). *Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales*. México: Trillas.

- Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Dolmen.
- Maturana, H. (2002a). *La objetividad. Un argumento para obligar*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Maturana, H. (2002b). *El sentido de lo humano*. Santiago: Dolmen.
- Maturana, H. (2003a). *Conversando con Maturana de Educación*. Málaga: Aljibe.
- Maturana, H. (2003a). *Desde la Biología a la Psicología*. Buenos Aires: Lumen.
- Maturana, H. (2009a). *La realidad: ¿objetiva o construida? I: Fundamentos biológicos de la realidad*. Barcelona: Anthropos.
- Maturana, H. (2009b). *La realidad: ¿objetiva o construida? II: Fundamentos biológicos del conocimiento*. Barcelona: Anthropos.
- Maturana, H. & Pörksen, B. (2010). *Del ser al hacer. Los orígenes de la biología del conocer*. Buenos Aires: Granica.
- Maturana, H. & Varela, F. (2003/1984). *El árbol del conocimiento*. Buenos Aires: Lumen.
- Morín, E. (1984). *Ciencia con conciencia*. Barcelona: Anthropos.
- Morín, E. (1994a). Epistemología de la Complejidad. En D. Fried (Comp.), *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad* (pp. 422-423). México: Paidós.
- Morín, E. (1994b). La noción de sujeto. En D. Fried (Comp.), *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad* (pp. 67-82). Buenos Aires: Paidós.
- Morín, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morín, E. (1998). *El método II: la vida de la vida*. Madrid: Cátedra-teorema.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Magisterio.
- Morín, E. (2001). *Introducción al Pensamiento Complejo*. 4<sup>a</sup> reimpresión. Barcelona: Gedisa.
- Morín, E. (2008/1973). *El paradigma perdido*. Barcelona: Kairós.
- Morín, E. (2010a). *La mente bien ordenada. Los desafíos del pensamiento del nuevo milenio*. Barcelona: Seix Barral
- Morín, E. (2010b). *Pensar la complejidad. Crisis y metamorfosis*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Ortiz, A. (2009). *Aprendizaje y comportamiento basado en el funcionamiento del cerebro humano*. Barranquilla: Litoral.
- Ortiz, A. (2011). Hacia una nueva clasificación de los modelos pedagógicos. *Praxis*, 7, 121-137.
- Ortiz, A. (2012). *Enfoques y métodos de investigación científica en educación. Un abordaje desde las ciencias histórico-hermenéuticas*. Trabajo académico presentado para optar por el cambio de categoría docente de profesor asistente a profesor asociado. Santa Marta: Universidad del Magdalena.
- Ortiz, A. (2013). *Configuralogía: paradigma epistemológico y metodológico en las ciencias humanas y sociales*. Barranquilla: Antillas.
- Penrose, R. (1991). *La nueva mente del emperador*. Madrid: Mondadori.
- Prigogine, I. (2008). *Las leyes del caos*. Barcelona: Crítica.
- Prigogine, I. (2009). *¿Tan sólo una ilusión? Una exploración del caos al orden*. Barcelona: Tusquets.
- Prigogine, I. (2012). *El nacimiento del tiempo*. Barcelona: Tusquets.
- Shotter, J. (1993). *Conversational Realities: Constructing life through language*. London: Sage.
- Shweder, R. A. (1991). *Thinking through Cultures: Expeditions in cultural psychology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Von Glaserfeld, E. (1991). Knowing without metaphysics: Aspects of the radical constructivist position. En F. Steier (Ed.) *Research and Reflexivity*. London: Sage.
- Vygotsky, L.S. (1925). *La conciencia como problema de la psicología del comportamiento*. Obras escogidas, Vol. 1. Madrid: MEC-Aprendizaje-Visor.
- Vygotsky, L.S. (1926). *El significado histórico de la crisis de la psicología. Un estudio metodológico*. Obras escogidas, Vol. 1. Madrid: MEC-Aprendizaje-Visor.
- Vygotsky, L.S. (1929). The problem of the cultural development of the child, 11. *Journal Genetic Psychology*, 36, 414-434.

Vygotsky, L.S. (1930). *La psique, la conciencia, el inconsciente. Obras escogidas, Vol. 1.* Madrid: MEC-Aprendizaje-Visor.

Vygotsky, L.S. (1930). Sobre los sistemas psicológicos. Transcripción estenográfica corregida del informe leído el 9 de octubre de 1930 en la Clínica de Enfermedades Mentales de la 1<sup>a</sup> Universidad estatal de Moscú. Del archivo personal de L. S. Vygotsky

Vygotsky, L.S. (1981). *Pensamiento y Lenguaje: Teorías del desarrollo cultural de las funciones psíquicas.* La Habana: Revolucionaria.

Vygotsky, L.S. (1982). *Psiquis, Conciencia e Inconsciente. Obras Escogidas en seis tomos. Tomo 1.* MOSCU: Editorial Pedagógica.

Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky and the Social Formation of Mind.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the Mind.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Wittgenstein, L. (2012/1922). *Tractatus lógico-philosophicus.* Madrid: Alianza.