



DEBATES EM EDUCAÇÃO

Programa de
Pós-graduação
em Educação (PPGE)



UNIVERSIDADE
FEDERAL DE ALAGOAS

ISSN Eletrônico 2175-6600

Vol. 12 | Nº. 28 | Set./Dez. | 2020

Juan Miguel Bataloso



Instituto Paulo Freire Espanha

bataloso@outlook.es

Maria Cândida Moraes



Instituto Internacional do Pensamento Complexo (IIPC)

Cátedra Internacional UNESCO Edgar Morin (CIEM)

mariacandidam4@gmail.com

CONTEXTUALIZAÇÃO EDUCATIVA: DIÁLOGO, EPISTEMOLOGIA Y COMPLEJIDAD

RESUMEN

Contextualizar educativamente implica establecer un proceso permanente de diálogo con la realidad natural y social, al mismo tiempo que se garantiza ese diálogo en el seno de las organizaciones educativas, de las aulas y de los propios docentes como profesionales que enseñan y aprenden en cuanto que se desarrollan plenamente como personas. A su vez este continuo diálogo con las diferentes dimensiones de la realidad social, natural, profesional y personal exige de un máximo de claridad epistemológica, que nos conducirá a comprender la Educación como un amplio y permanente proceso de desarrollo de la conciencia personal y profesional en todas sus dimensiones. Un proceso que comienza por el cuestionamiento de las concepciones habituales y tradicionales que sustentan el aprendizaje, la enseñanza y la producción de conocimiento ofreciendo nuevas vías de comprensión más acordes con la naturaleza compleja de los seres humanos.

Palavras-chave: Contextualización educativa. Complejidad y educación. Educación transdisciplinar. Desarrollo de la conciencia.

EDUCATIONAL CONTEXTUALIZATION: DIALOGUE, EPISTEMOLOGY AND COMPLEXITY

ABSTRACT

The educational contextualization implies on the one hand, establishing a permanent process of dialogue with natural and social reality, while ensuring such dialogue within educational organizations, classrooms and teachers themselves as professionals who teach and learn at the same time that they develop fully as people. In turn, this continuous dialogue with the different dimensions of social, natural, professional and personal reality requires maximum epistemological clarity, which will lead us to understand Education as a comprehensive and permanent process of developing personal and professional awareness in all its dimensions. A process that begins with the questioning of the usual and traditional conceptions that underpin learning, teaching and knowledge production by offering new ways of understanding more in line with the complex nature of human beings.

Keywords: Educational contextualization. Complexity and education. Transdisciplinary education. Development of consciousness.

Submetido em: 04/04/2020

Aceito em: 18/06/2020

Publicado em: 18/08/2020



<http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n28p576-595>



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

“...Nuestro modo de conocimiento no ha desarrollado suficientemente la aptitud para contextualizar la información e integrarla en un conjunto que le dé sentido. Sumergidos en la sobreabundancia de informaciones, cada vez nos es más difícil contextualizarla, organizarla y comprenderla. La fragmentación y la compartimentación del conocimiento en disciplinas que no se comunican nos impiden percibir y concebir los problemas fundamentales y globales. La hiperespecialización rompe el tejido complejo de lo real, el predominio de lo cuantificable oculta las realidades afectivas de los seres humanos...”

Edgar Morin.

La vía para el futuro de la humanidad. 2011, p. 141

Todo fenómeno, acontecimiento, proyecto o realización se inscribe siempre en un contexto concreto de circunstancias, de variables, unas dependientes, otras independientes y otras extrañas o azarosas. Los hechos sociales, naturales y humanos nunca son independientes de los contextos y no pueden ser aislados de las circunstancias reales en los que se producen. Y esto es así porque el contexto o los contextos implicados en un hecho, un proceso, o un fenómeno natural, social o personal, constituyen a su vez un entramado de relaciones, interacciones e interdependencias que continuamente proporcionan materia, energía e información para que ese hecho, proceso o fenómeno aparezca, crezca y se desarrolle, o por el contrario enferme, desaparezca o muera.

A su vez, las circunstancias, dimensiones, aspectos o elementos que configuran un contexto social, se inscriben en determinados ámbitos o subsistemas, ya sean estos económicos, políticos, culturales, personales o relativos a creencias, visiones, motivaciones, decisiones y conductas individuales. Contextualizar es pues investigar y tomar en consideración aquellas circunstancias y elementos o factores del contexto, así como aquellas relaciones de subordinación, independencia e interdependencia que hacen posible la existencia y el desarrollo de un hecho, un fenómeno o un proceso social o natural.

Ningún ser existe en el vacío, sino que, por el contrario, forma parte de un entramado ecosistémico en permanente interacción formado por el bucle individuo, naturaleza y sociedad, bucle que a su vez se configura de forma también ecosistémica en una ecología individual, en una ecología natural o ambiental y en una ecología social y cultural. Las personas no existimos en el vacío, ni somos entes abstractos, sino seres vivos concretos que están interaccionando e intercambiando permanentemente materia, información y energía con el medio ambiente natural y social, algo que se realiza mediante diversos y muy variados tipos de intercambio. Y en estos intercambios, hay un ámbito del actuar humano que es la cultura o las culturas y el trasfondo de valores éticos que las fundamentan e inspiran, así como la concepción que se tenga en relación con los mecanismos y procedimientos que los seres humanos tienen para construir conocimiento. En consecuencia, toda contextualización educativa exige considerar diferentes dimensiones que se relacionan y vinculan complejamente entre sí: la dimensión epistemológica, la sociológica, la

económica, la política, la cultural o ideológica, la psicológica, la pedagógica y sobre todo la ecológica que integra a cada una de ellas.

Desde una perspectiva ecosistémica y educativa, contextualizar tiene siempre un doble significado. Por un lado, consiste en situar espacial, social e históricamente los hechos educativos tratando de comprenderlos, no de forma aislada e individual sino en el marco de las condiciones y características sociohistóricas y del medio natural dadas, que son, en suma, las que otorgan sentido a los hechos individualmente considerados. Pero a su vez, contextualizar significa también comprender que dichas condiciones y características del marco sociohistórico, no son fijas, estáticas e inmutables, sino que, por el contrario, están siempre en continuos procesos de cambio y transformación otorgando así a los hechos y procesos educativos un dinamismo de relaciones de interdependencia por el que es imposible comprenderlos en su totalidad de una manera aislada o unidimensional.

I LA IMPORTANCIA DEL DIÁLOGO

De una u otra forma y educativamente hablando, contextualizar consiste, en realidad, en situar los hechos educativos en un marco ecosistémico lo que significa contemplar las relaciones, vinculaciones e interacciones que estos hechos establecen con todas y cada una de las características y dinámicas del contexto. Dicho de una forma más sencilla podríamos establecer que contextualizar consiste básicamente en crear y abrir espacios de diálogo, intercambio y relación con todas y cada una de las características del marco contextual descubriendo aquellas relaciones que permiten comprender y explicar los hechos, al mismo tiempo que se contribuye a que esos hechos y/o prácticas sean mejoradas y llevadas a un nivel de desarrollo mejor y mayor.

Desde un punto de vista educativo, contextualizar es en realidad entablar permanentemente un proceso de diálogo con la sociedad, las instituciones, los agentes educativos y con los propios individuos considerados como personas. Un diálogo que se haga y se rehaga a partir de un proceso permanente de acción, reflexión y acción, que necesariamente tiene que estar atravesado tanto por un proceso de pensamiento crítico y autocrítico, como por unos valores éticos orientados al cumplimiento, el desarrollo, la extensión y la profundización de los Derechos Humanos Universales.

El fin último de toda contextualización educativa consiste en comprender los hechos educativos en su complejidad, contribuyendo a que dichos hechos se sitúen en una perspectiva de mejora constante y permanente siendo capaces de satisfacer las más auténticas necesidades humanas.

Desde una perspectiva educativa y ecosistémica, la contextualización se nos presenta entonces como algo mucho más dinámico y abierto que el simple reconocimiento de la estructura de relaciones y condiciones de un determinado espacio social o natural, por lo que en consecuencia, contextualizar no es

únicamente conocer las características del medio para adaptarse pasivamente a él, sino comprender su dinamismo interno y externo con el fin de apuntar a la transformación o al cambio para su mejora.

Por otra parte, y desde una perspectiva microsocia, personal y relacional, cuando hablamos de diálogo o cuando observamos o participamos en un proceso de diálogo, muy a menudo lo confundimos con un simple intercambio de informaciones, opiniones o experiencias. Y el diálogo no es eso, aunque exija formular argumentos, datos y valoraciones. El diálogo en realidad es mucho más que una conversación entre dos o más interlocutores y por supuesto, algo completamente diferente a lo que conocemos como debate y todo ese espectáculo de discusiones escasamente constructivas a las que nos tienen acostumbrados los líderes de la mayoría de los diferentes grupos, organizaciones e instituciones que componen el amplio espectro de la estructura social.

Es obvio que todo diálogo requiere indudablemente de una conversación o de un proceso de habla y de escucha inserto en un ambiente o en un contexto y referido a una temática específica. Sin embargo, no toda conversación temática se transforma en un diálogo significativo y relevante a efectos educativos o de aprendizaje, como tampoco todo debate conduce a síntesis constructivas sin ganadores ni perdedores, ya que el debate tiene como función convencer, es decir, vencer o dominar al interlocutor con la fuerza de los argumentos o con el poder de las argucias y falacias.

Desgraciadamente estamos demasiado acostumbrados a conversar y a debatir mucho, pero a dialogar realmente muy poco, lo cual tiene evidentemente unos efectos devastadores, tanto en el ámbito de lo educativo, como en el social y en el político. Y es que, para dialogar, se requieren unas condiciones básicas sin las cuales es imposible crear o construir algo nuevo que sea capaz de dar una respuesta original a los problemas que se plantean y se pretenden resolver mediante el diálogo.

Cuando dos o más personas creen que dialogan, por lo general se produce un hecho que a menudo resulta desapercibido para los interlocutores, que es el del aferramiento a las propias opiniones o a las propias informaciones que ambos interlocutores desean dejar bien patentes y manifiestas. De este modo, más que escuchar y comprender auténticamente lo que el otro dice, lo que en realidad hacemos es pensar en qué y cómo podemos contestar, corregir o completar el mensaje recibido de nuestro interlocutor. Y esto incluso lo hacemos la mayoría de las veces de forma automática e inconsciente, sin darnos cuenta y cuya causa o motivo se encuentra en el imperioso deseo de llevar razón y hacer posible que nuestras opiniones se sitúen siempre en un plano superior a las de nuestro interlocutor. Así pues, el diálogo auténtico no puede emerger ni desarrollarse en una conversación o en un debate cuyo fin o conclusión sea la proclamación o legitimación de ganadores y perdedores que creen que han dialogado, cuando en realidad se han enfrascado en una lucha de egos.

Como dice Krishnamurti, un diálogo así no puede conducir nunca a ningún tipo de descubrimiento o de síntesis ya que al estar los interlocutores firmemente apegados a sus pensamientos no podrán sentirse realmente libres para poder investigar y aprender. En sus propias palabras:

Dialogar no consiste en compartir experiencias mutuas. De hecho, no existe el compartir; solo existe la belleza de la verdad, la cual, ni ustedes ni yo podemos poseer, simplemente existe. Para dialogar con inteligencia, no solo debe haber afecto, sino también duda. Como saben, a menos que uno dude, no puede haber investigación porque investigar significa cuestionar, descubrir por sí mismo, paso a paso... (KRISHNAMURTI, 2016, p. 11).

En consecuencia, la primera condición consiste en «*darnos cuenta sin elección*», es decir, suspendiendo los juicios, ya sean de alabanzas o condenas, o relativos a cualquier tipo de prejuicio, apriorismo o expectativa en relación con lo que nos va a decir nuestro interlocutor porque además y como nos enseñó Paulo Freire, “*nadie educa a nadie y nadie se educa solo, sino que todos nos educamos, aprendemos y enseñamos en comunión*”. (FREIRE, 1976, p. 90).

A estas alturas del siglo XXI, no es posible ya aceptar que la construcción de conocimiento puede hacerse desde la verticalidad, o desde una supuesta posición superior que asume que únicamente son los profesores o los académicos los depositarios y guardianes del saber y que el resto de los ciudadanos nada podemos conocer si no es mediante sus aportaciones. Aunque por desgracia todavía muchas de nuestras instituciones educativas y formativas siguen practicando aquella “*Educación Bancaria*” que denunciaba Paulo Freire, lo cierto y lo evidente es que no hay conocimiento, ni formación, ni educación que no se genere mediante la interrogación, la escucha atenta, sensible y el diálogo.

El propio conocimiento científico, que es siempre provisional, se alimenta de interrogación, de dudas, de conjeturas e hipótesis que deben ser contrastadas con la realidad de los hechos y los resultados. Por eso no puede concebirse hoy ningún proceso formativo o educativo que no se funde y esté atravesado por el desarrollo del pensamiento crítico y autocrítico en constante diálogo con la realidad social y natural de nuestras condiciones materiales de existencia. Y esto es algo de lo que se dio cuenta Paulo Freire allá por los años 60 del pasado siglo, fundando así lo que denominó como “*Pedagogía de la Pregunta*”. (FREIRE; FAUNDEZ, 1985).

No obstante, no basta con aprender a preguntar y a pensar críticamente, sino que es sumamente necesario que nuestros cuestionamientos e interrogaciones estén basados, por un lado, en nuestras prácticas sociales o profesionales concretas, pero sobre todo en el reconocimiento mutuo de los saberes vitales de experiencia de cualquier ser humano. En esto consiste precisamente eso que se conoce como aprendizaje significativo, que es siempre aquel se construye y reconstruye mediante procesos cognitivos y emocionales inscritos en un ambiente y en un contexto que los alimenta. Esta es la razón por la que Paulo Freire siempre afirmaba que no hay pregunta tonta, ni respuesta definitiva dado que la necesidad de

preguntar y responder forma parte de la naturaleza humana, pero para que esta característica se visibilice, es necesario inscribir la pregunta en la práctica, en el contexto real y cotidiano en el que vivimos.

Desde esta perspectiva, contextualizar educativamente no es únicamente reconocer y comprender las condiciones materiales y culturales en la que se inscriben e insertan los hechos y procesos educativos y sus participantes, sino también analizar, conocer y comprender aquellas condiciones específicas de los contextos institucionales ya sean curriculares, pedagógicas, organizativas, competenciales o profesionales y como estas influyen y condicionan los procesos formativos y educativos. No basta pues con preguntarse por la realidad social, sino que también hay que preguntarse por la realidad escolar y como esta puede convertirse en un condicionante e incluso en un obstáculo para el pleno desarrollo y satisfacción de necesidades auténticamente humanas. Sin olvidar, claro está, la necesidad ontológica de preguntarnos sobre nosotros mismos y el sentido que damos o podemos dar a nuestras experiencias.

A partir de estas consideraciones podemos establecer entonces que todo proceso de contextualización educativa, es en realidad un amplio proceso de diálogo, comunicación e intercambio de experiencias mediante el cual se intentan, no solo producir síntesis y construir conocimientos compartidos capaces de generar mejoras en el propio contexto natural, social y personal, sino sobre todo crear y sostener ambientes y climas de relación social y educativa más tolerantes, pacíficos y enriquecedores. En este sentido Erich Fromm nos señala:

...lo que importa en una persona no es el conjunto de ideas u opiniones que acepta, sea porque ha estado expuesto a ellas desde la infancia o porque constituyen patrones convencionales de pensamiento, sino el carácter, la actitud, la raíz visceral de sus ideas y convicciones. El Gran Diálogo se basa en la idea de que es más importante compartir el interés y la experiencia que los conceptos... (FROMM, 1970, p. 82).

2 CONTEXTUALIZACIÓN Y EPISTEMOLOGÍA

La contextualización educativa puede ser entendida también como un proceso permanente de observación, análisis, conocimiento y comprensión de las dinámicas estructurales y relacionales de los espacios naturales, sociales, políticos, educativos y culturales de una determinada sociedad. Sin embargo, toda observación y análisis de hechos, fenómenos y procesos lleva implícita una determinada concepción del conocimiento y de la racionalidad. No hay observaciones neutrales capaces de dar cuenta precisa y completa de la realidad. Como dice Basarab Nicolescu la realidad es aquello que «...se resiste a nuestras experiencias, representaciones, descripciones, imágenes o formalizaciones matemáticas...» (NICOLESCU, 2001, p. 19). Toda contextualización, pues, estará siempre basada y precedida, independientemente de que se sea o no consciente de ello, en una ontología y en una epistemología.

Sin embargo, contextualizar no significa crear nuevas ontologías y epistemologías que den por cerradas las observaciones. Contextualizar, por el contrario, necesariamente tiene que ser un proceso abierto y permanente de investigación que permita descubrir los supuestos ontológicos y epistemológicos que se dan como naturalmente válidos y aceptados socialmente para dar cuenta de las observaciones y datos que ofrece la realidad. Contextualizar educativamente no es hacer filosofía, como tampoco construir modelos de análisis de los hechos educativos, sino más bien investigar interrogativa y críticamente los supuestos y creencias que subyacen en las prácticas educativas que se dan por universalmente válidas. Contextualizar es, en suma, descubrir e interrogarse por los tipos de racionalidad que se utilizan y se dan por válidos para fundamentar los hechos, procesos y prácticas educativas.

El objetivo de toda contextualización educativa, al igual que el de toda Teoría de la Educación no es crear un modelo, una escuela, una filosofía, una tendencia o un movimiento educativo, como tampoco un corpus de conocimientos inmutables y de validez universal. Sin embargo, esto no quiere decir que tenga que renunciar a apoyarse en diversas Ciencias o ámbitos de conocimiento, como tampoco marginar o apartar la Ética y las dimensiones aspectos subjetivos de los fenómenos educativos, algo que viene haciendo el paradigma científico mecanicista-materialista desde el siglo XVII y que es lo que nos ha conducido al actual paradigma civilizatorio en el que estamos insertos.

Toda contextualización, ya sea educativa o referida a cualquier otro ámbito o aspecto de la realidad, como veremos en el próximo artículo, es necesariamente de naturaleza compleja y transdisciplinar y se apoya para su fundamentación en diferentes tipos de racionalidad que, para el profesor Colom, son: la razón material, la tecnológica, la compleja y la hipertextual. (COLOM, 2006, p. 151), aunque obviamente y a nuestro juicio, también la razón ética. En cualquier caso, ningún tipo de racionalidad teórica puede dar cuenta por sí misma y en exclusiva, de la extraordinaria complejidad de los fenómenos educativos, por lo que pretender establecer unos criterios de racionalidad sin contemplar esta complejidad, sería una tarea absurda e inútil.

2.1 Racionalidad material

El ser humano que se educa o que contribuye con su ayuda o su ejercicio profesional a educar a otro, es un ser bio-psicológico y sociocultural concreto, además de un ser históricamente situado en un contexto con el que mantiene múltiples relaciones de interdependencia. Es un ser al mismo tiempo físico y corporal, como también mental, intelectual y emocional inserto en una situación existencial y social concreta. Contextualizar, por tanto, exige producir conocimientos y saberes educativos válidos capaces de mejorar la comprensión de los fenómenos educativos y las prácticas organizativas, docentes, curriculares que cotidianamente se desarrollan en las instituciones. En consecuencia, la validez y el rigor de toda

contextualización educativa dependerá necesariamente del grado de desarrollo de las Ciencias Naturales y Humanas, así como de la aplicabilidad y utilidad de dichos saberes para mejorar la comprensión de los hechos educativos y sus prácticas. Como señala el profesor Colom

...aspectos bio-materiales adquieren una importancia relevante en la educación moderna. La neurología de la mente, en relación a la memoria o a la comprensión ,etc., se nos evidencia como los verdaderos fundamentos materiales del aprendizaje cuyo mejor conocimiento, sin duda, ayudaría a mejorar el desarrollo de programas educativos, así como su adaptación a las características de los alumnos (...) Las innovaciones en el campo de la genética, de la biología molecular, de la fisiología del cerebro, son de tal calibre que, sin duda, es necesario mantener permanentemente una ventana abierta sobre ellas para así poder sustentar unas bases materiales de la educación que pueden ser de gran trascendencia de cara al conocimiento de los propios mecanismos que los procesos educativos activan y ponen en juego... (COLOM, 2006, p. 152-153).

2.2 Racionalidad técnica

La finalidad de toda contextualización educativa desde un punto de vista epistemológico es hacer posible que las prácticas educativas estén mejor fundamentadas y sean más coherentes y eficientes con la naturaleza bio-psico-sociocultural de los seres humanos. Su misión no se reduce exclusivamente a comprender y darse cuenta de lo que hay debajo o está oculto en los procesos educativos cotidianos, sino también a proporcionar indicios, pistas y caminos que alumbren el *saber hacer*. Es decir, en su capacidad para apuntar y orientar que hay que tener en cuenta o tomar en consideración para producir o mejorar medios, recursos, herramientas y métodos educativos, de forma que no solamente sean coherentes con los fundamentos materiales, sino también con las finalidades y objetivos pretendidos con las prácticas.

Así pues, contextualizar educativamente desde la dimensión epistemológica debe servir tanto para dotar de fundamentos más coherentes a los hechos y procesos educativos, como también para apuntar posibles nuevas estrategias metodológicas más acordes con los objetivos educativos que se persiguen, ya sea en el ámbito de las políticas educativas, de las organizaciones e instituciones escolares, de las dinámicas de las aulas, del propio curriculum e incluso en el ámbito de las estructuras microsociales y relaciones personales que los agentes educativos establecen entre sí. En otras palabras: la dimensión epistemológica de toda contextualización educativa debe estar proyectada y orientada a la mejora de las estrategias metodológicas.

2.3 Racionalidad compleja

Si cada alumno es un ser único, original e irrepetible en todas sus dimensiones individuales, socioculturales, contextuales, históricas y ambientales, es evidente que cada profesor o cada agente

educativo también lo es. Y si las acciones y hechos educativos se materializan y concretan a partir de unas relaciones interdependientes de comunicación que se producen en ambientes psicosociales y contextuales, también originales y únicos, no cabe duda entonces de que los fenómenos educativos son de naturaleza compleja, ya se trate de aprender o de enseñar, de orientar o de promover el desarrollo, de formar o simplemente de ofrecer información. Una complejidad, que hace referencia a relaciones y estructuras dinámicas en las que intervienen elementos heterogéneos que están en permanente relación y que es imposible aislarlos o reducirlos a lógicas lineales de causa-efecto.

Si observamos por ejemplo cualquier fenómeno educativo, ya sea el éxito o el fracaso escolar; la práctica concreta de todo profesor en su aula; los tipos de gestión organizativa o el diseño, la implementación y la evaluación del currículum; o incluso la generación y aplicación de determinadas políticas o programas educativos, descubriremos efectivamente que estamos trabajando con fenómenos complejos. Una complejidad por cierto que es por su propia naturaleza, de carácter empírico y moral (HARTNETT; NAISH, 1988). Empírico porque diferentes prácticas educativas pueden dar lugar a similares resultados o paradójicamente, prácticas semejantes pueden generar diferentes procesos y diferentes resultados. Y complejidad moral, porque en el fondo de toda práctica educativa laten siempre valores éticos, es decir, concepciones acerca de lo que idealmente se considera deseable y necesario para el ejercicio y el desarrollo de una vida humana buena.

De este carácter complejo de todo fenómeno y/o proceso educativo, sea cual sea el ámbito en que se presente o se desarrolle, surge evidentemente una necesidad que no por obvia es más conocida y tenida en cuenta en los planes de formación del profesorado: la del estudio, la comprensión y la aplicación de la naturaleza compleja de la educación. Dicho en palabras del profesor Colom:

...la única razón que puede dar cuenta de los fenómenos educativos es la razón compleja. No tenemos duda alguna al afirmar que la complejidad es el fenómeno paradigmático de comprensión de lo educativo, por lo que la Teoría de la Educación debe asentarse en la razón compleja para así poder encarar adecuadamente el objeto de su estudio. La realidad educativa es compleja, por lo que el profesorado tendría que formarse cognitivamente en la complejidad. La educación no sólo se manifiesta compleja en el campo de la praxis, sino que la Teoría de la Educación participa, obviamente, de tal característica porque las relaciones e implicaciones que la teoría educativa posee con las otras ciencias de la educación y con las ciencias sociales es la evidencia de la necesidad cognitiva de la complejidad para el logro de una formación pedagógica... (COLOM, 2006, p. 156).

3 CONTEXTUALIZACIÓN Y COMPLEJIDAD

Siguiendo a Edgar Morin, y su *«paradigma de la complejidad»* (MORIN, 1994), es necesario aclarar que la complejidad de los hechos, fenómenos o procesos naturales, económicos, sociales, culturales, políticos, educativos, etc. no solamente significa inmensas cantidades de unidades e interacciones que dificultan nuestras posibilidades de cálculo y conocimiento, sino que también incluye el azar, la

incertidumbre y la indeterminación. Y, sin embargo, tampoco puede explicarse completamente así, en cuanto que la complejidad comprende la incertidumbre dentro sistemas ricamente organizados. Tiene que ver con los sistemas semi-aleatorios cuyo orden es inseparable de los azares que lo incluyen. La complejidad está así ligada a una cierta mezcla de orden y de desorden. Los seres humanos pueden ser concebidos como “*máquinas no triviales*” en las que, aunque conozcamos todas sus entradas, los resultados de salida siempre serán inesperados. Toda acción humana escapa siempre a sus intenciones y se instala en un nuevo ámbito o universo de interacciones, siendo finalmente el ambiente el que toma posesión, en un sentido que puede volverse contrario a la intención inicial. Dicho en sus propias palabras:

...La complejidad es el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares que constituyen nuestro mundo fenoménico. La complejidad se presenta con los rasgos de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre (...) Pero poner orden y simplificar puede producir ceguera. Para comprender el paradigma de la complejidad hay que saber antes que nada que hay un paradigma de la simplicidad. Un paradigma que pone orden en el universo, y persigue al desorden. El orden se reduce a una ley, a un principio. La simplicidad ve lo uno y ve a lo múltiple, pero no puede ver que lo Uno puede al mismo tiempo se Múltiple. El principio de simplicidad o bien separa lo que está ligado (disyunción) o bien unifica lo que es diverso (disyunción)... Con esa voluntad de simplificación, el conocimiento científico se daba por misión la de desvelar la simplicidad escondida detrás de la aparente multiplicidad y el aparente desorden de los fenómenos... (MORIN, 1994, p. 32;89).

3.1 Multirreferencialidad

Otro rasgo fundamental de la naturaleza compleja de la educación es sin duda su multirreferencialidad, es decir, la característica de los hechos educativos de presentarse y producirse en cualquier espacio, circunstancia y situación, en cuanto que el conocimiento y el aprendizaje se originan a partir de múltiples informaciones, de múltiples experiencias o de múltiples referencias, en suma. Y esto es algo manifiestamente claro cuando comprendemos que educar es muchísimo más que adquirir conocimientos y acreditaciones en las instituciones formativas.

De hecho, se puede estar certificadamente titulado y acreditado y tener un escaso desarrollo educativo. Y es que las instituciones formativas o escolares, nunca podrán tener el patrimonio de la educación dado que educar o des-educar, no solamente lo hacen las escuelas. Cualquier ser humano siempre podrá enseñar y educar: educa la familia, el barrio, los medios de comunicación, las personas afectivamente significativas y hasta incluso las situaciones que se presentan como indeseables, frustrantes o causantes de dolor y sufrimiento. Pero, además, educar y educarnos, al ser una característica ontológica de nuestra humanidad, puede hacerse siempre en cualquier tiempo y en cualquier lugar, dado que la educación es siempre un proceso permanentemente incompleto e inacabado, de aquí, por ejemplo, que la necesidad de conocer, aprender y educarnos haya que satisfacerla permanentemente y a lo largo de toda la vida, especialmente en estos tiempos de acelerados cambios sociales y culturales en todos los

órdenes. Así por ejemplo, estas mismas líneas que ahora escribimos no son el resultado de una búsqueda ordenada y secuenciada de antemano, sino el producto de una navegación y selección enteramente personal por las casi infinitas publicaciones que están presentes y a nuestro alcance en Internet y que se relacionan unas con otras mediante enlaces de hipertexto y que nos conducen finalmente a la información que deseamos procesándose en nuestra mente de una forma enteramente diferente a como las procesábamos cuando éramos estudiantes o a como las procesaría cualquier otra persona.

Este carácter multirreferencial de los hechos y fenómenos educativos, hace imposible la construcción de una ciencia pedagógica, como antaño sucedía con la Pedagogía General que daba fundamentos universales, sistemáticos y definitivos de la enseñanza, el aprendizaje y la educación. Esta es la razón por la que todo conocimiento educativo o pedagógico, es imposible ya acotarlo en una ciencia unitaria que aporte fundamentos últimos, dado que los descubrimientos científicos y las aplicaciones tecnológicas de nuestra época han hecho absurda esa pretensión o ese viejo sueño de que la Pedagogía fuese la ciencia única y especializada de la Educación.

El conocimiento educativo y pedagógico tal y como señala el profesor Antonio J. Colom, es al mismo tiempo hipertextual y multirreferencial. Hipertextual porque

...Una de las características de la sociedad del conocimiento es precisamente la hipertextualidad de las formas educativas; la hipertextualidad no incide sólo en los mecanismos metodológicos del aprendizaje – mediante la red u otros formatos – sino que afecta a la institucionalización escolar de la educación y, por tanto, a la sociedad; A su vez, la educación, en coherencia, debe abrirse a todos los lenguajes, romper entonces con la linealidad narrativa y posibilitar también el esplendor de la palabra o la magia de la imagen; la diseminación afecta pues a otros medios, de ahí que además de hipertextualidad debamos hablar de multimedialidad... (COLOM, 2006: 159).

Multirreferencialidad porque la Teoría de la Educación se nos presenta hoy

...como una superestructura o supercarretera que conduce a encontrar distintas evidencias teóricas y empíricas sobre la educación, localizarlas exactamente, explorarlas, seleccionar las más relacionadas, obtenerlas, analizarlas para comprenderlas y aprovecharlas adecuadamente en la construcción del conocimiento sobre la misma, en pro de potenciarla como objeto de estudio y de práctica constante. En esta ruta, para el estudio e intervención de la educación, no es posible remitirse a una sola ciencia, tema, autor, herramienta, o bien, sólo obtener uno, dos o tres datos que den cuenta de una o de pocas variables; se hacen necesarias todas las referencias posibles, de modo que se confronten la multidimensionalidad y la complejidad de los sujetos y del objeto hasta donde se pueda, sabiendo y teniendo claro que difícilmente se alcanza la exhaustividad, porque no hay el conocimiento total, al ser éste relativo y porque no existe la mejor intervención o práctica profesional... (CARRILLO; REYES, 2009, p. 20-21).

Ante el carácter hipertextual y multirreferencial de todo fenómeno educativo o de todo proceso de aprendizaje, podría decirse entonces, que el procesamiento que hacemos de las informaciones que hoy están a nuestro alcance y la producción de conocimiento que genera, no solamente es complejo dada la diversidad de fuentes y sus relaciones entre las mismas, sino que también posee un carácter ecológico. Tanto nuestro pensamiento como el conocimiento que generamos es el resultado o la manifestación de un conjunto de procesos mentales en los que se insertan informaciones y conocimientos de todos los tipos

que son interdependientes y se retroalimentan entre sí, sin olvidar que nuestra mente está integrada en un cuerpo físico y en un contexto sociocultural, histórico y medioambiental.

3.2 Pensamiento ecologizado

La multirreferencialidad de todo conocimiento, de la propia experiencia humana y de los hechos educativos significa afirmar que nuestro pensamiento es ecologizado, porque, además, como seres vivos que somos formamos parte del sistema total de interacciones, recursiones, retroacciones e interdependencias que mantenemos con el medio natural. Nuestro pensamiento es entonces la manifestación, no solo de la red hipertextual y multirreferencial de informaciones y conocimientos disponibles, sino también del tipo de paradigma sociocultural dominante, es decir, de las relaciones lógicas de todos los conceptos maestros que gobiernan todas las teorías y discursos, segundo Morin (1996).

Así pues, una de las cuestiones clave de la educación de nuestro tiempo es conseguir un máximo de claridad epistemológica ya que en la base de todos los problemas laten siempre cuestiones ontológicas, epistemológicas, antropológicas, teleológicas y metodológicas.

Adoptando esta perspectiva podemos deducir entonces que cualquier reforma o propuesta de transformación y mejoramiento de la Educación, tiene que pasar, tanto por la identificación de los errores paradigmáticos, ontológicos, epistemológicos y metodológicos como por el alumbramiento y la propuesta de nuevos fundamentos. Dicho en palabras de Maria Cândida Moraes

...las cuestiones epistemológicas y sus implicaciones en las prácticas pedagógicas ya sean presenciales o virtuales, no solamente inciden en una nueva concepción del trabajo científico, en una nueva concepción del conocimiento, sino también en una comprensión más adecuada de la realidad y del mundo en que se vive... (MORAES, 2003, p. 17).

3.3 Ontología, epistemología y metodología

Explorar y analizar las dimensiones epistemológicas de la contextualización educativa significa también aceptar que la visión, la concepción, las creencias, así como el conocimiento científico disponible que tengamos acerca de lo que es el ser humano, acerca de su naturaleza, de su funcionamiento, necesariamente va a condicionar o influir en mayor o en menor medida, en la idea que tengamos de cómo el ser humano conoce y aprende. Pero además va a influir también, en la naturaleza del propio conocimiento y de los procedimientos y estrategias de acción que pongamos en marcha para construirlo. Consecuentemente con esta idea que conecta el ser, el conocer y el hacer, tendremos necesariamente que asumir ontología, epistemología y metodología son intrínsecamente inseparables e interdependientes.

En el fondo y como nos recuerda Gregory Bateson

...la epistemología es el gran puente tendido entre todas las ramas del mundo de la experiencia, ya sea intelectual, emocional, de observación, teórica, verbal y no verbal. El conocimiento, la sabiduría, el arte, la religión, el deporte y la ciencia están unidos desde la perspectiva de la epistemología. Nosotros nos proyectamos fuera de estas disciplinas para estudiarlas y sin embargo permanecemos en el centro mismo de cada una de ellas. La epistemología es inductiva y experimental y, como cualquier ciencia verdadera, es deductiva y sobre todo abductiva, pues trata de reunir fragmentos similares de fenómenos... (BATESON, 2006, p. 303).

Es pues, este carácter inductivo, deductivo, abductivo e integrador de la epistemología, el que nos conduce a plantear los problemas del conocimiento, la naturaleza de los procesos de aprendizaje y en definitiva los procesos formativos y educativos en términos ecológicos o en términos de relaciones e interdependencias entre individuo, naturaleza y sociedad o en definitiva como «*Ecología de los saberes*» (MORAES, 2008). Una ecología que integra, se diversifica y se relaciona a su vez con una ecología mental, una ecología social y una ecología medioambiental (GUATTARI, 1978) que son interdependientes al mismo tiempo de procesos de naturaleza biológica y de naturaleza cultural que están fuertemente relacionados entre sí y sometidos a la incertidumbre.

La interdependencia y unidad compleja entre ontología, epistemología, antropología y metodología, nos conduce a considerar que los saberes pedagógicos no pueden ser en ningún caso reducidos a un paquete de teorías de validez permanente y universal, como tampoco a un conjunto de principios o de recetas prácticas listas para usar en todo momento y en todo lugar. Por el contrario, los saberes pedagógicos necesariamente tienen que ser siempre abiertos, flexibles, tolerantes y rigurosos., es decir, fundados en los valores que caracterizan la actitud transdisciplinar (NICOLESCU, 2001). Unos valores cuya potencia y capacidad para orientar las prácticas educativas depende tanto de los nuevos y constantes descubrimientos científicos, como del ejercicio, de la experiencia, de la práctica educativa concreta que se materializa en los procesos de enseñanza-aprendizaje y de orientación-desarrollo. Esta es la razón de que toda epistemología pedagógica es necesariamente una *epistemología compleja*.

4 CONTEXTUALIZACIÓN EDUCATIVA Y PRAXIS

La naturaleza compleja de todo conocimiento y en particular del conocimiento pedagógico, nos lleva a preguntarnos ¿De dónde procede el conocimiento pedagógico? ¿Qué es lo que permite que un conocimiento pedagógico sea realmente considerado como tal? ¿Podrían establecerse criterios para determinar la validez o autenticidad del conocimiento pedagógico? ¿Es el conocimiento pedagógico el producto de la especulación abstracta de los filósofos o de los especialistas de la educación? ¿Puede reducirse este conocimiento a simple consecuencia derivada de la especulación? ¿O por el contrario es el producto de la experiencia concreta, de la práctica aplicada? ¿Es la Teoría de la Educación un saber puramente tecnológico, pragmático y utilitarista? ¿Puede reducirse a técnicas o fórmulas aplicadas independiente de las finalidades a que está dirigida la sustantividad de dicho conocimiento? ¿Cuál es la

sustantividad del conocimiento pedagógico? ¿Dónde reside dicha sustantividad? ¿Cómo se construye el conocimiento pedagógico?

No cabe duda de que cualquier hecho o proceso educativo es siempre un fenómeno humano, es decir, está sustantivamente ligado a la naturaleza y a las características de la condición humana, que como es sabido, es una condición compleja, contradictoria, errática y sapiens-demens. Pero a su vez todo proceso educativo es en realidad una combinación compleja de todo un conjunto de actividades cuyo fundamento se encuentra en una visión del ser humano al que aspiramos llegar mediante la intervención educativa (ontología y antropología); en una concepción del conocimiento y del aprendizaje (epistemología), lo cual requiere del concurso de una serie de fines y valores que consideramos como buenos para ese ser humano (teleología y axiología), que mediante la intervención o la actividad reglada, sistemática o sujeta a criterios y procedimientos de otros seres humanos (metodología) y en un contexto material y social determinado (economía, sociología, política, etc.) produce en ambos, el educador, el educando y en el propio contexto, una serie de cambios y transformaciones que se expresan en forma de mejora, crecimiento, maduración o de desarrollo de capacidades que esos seres humanos poseen individual y colectivamente.

Los hechos educativos son por tanto irreductibles y de una extraordinaria complejidad que es al mismo tiempo epistemológica, empírica y moral, es decir, no son ni mera fórmula práctica ni simple expresión teórica. Ahora bien, si partimos del supuesto que todo ser humano es un ser llamado permanentemente a la acción, a la completitud, a la satisfacción de necesidades y deseos, un ser en suma dotado de libertad para actuar y con capacidades para modificar y transformar el medio natural y social y con posibilidades de cambio y perfeccionamiento individual mediante la acción, las respuestas a esas preguntas serán siempre abiertas, en espiral y en círculos concéntricos, como nos dice Morin.

Todo proceso o fenómeno educativo es siempre singular, único y está siempre ligado a la acción, la interacción, la comunicación, o en definitiva a la práctica real. Por ello la Teoría de la Educación, no puede ser una ciencia explicativa, definitoria y especializada que aspire a descubrir leyes universales e inmutables que rijan los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que es un área de conocimiento de carácter prescriptivo, orientativo, normativo, creativo e incluso artístico. Se trata pues de un tipo de conocimiento en permanente y continua revisión, es decir, sujeta a procesos abiertos de creación, re-creación, deconstrucción y reconstrucción y por tanto de epistemología compleja.

Sin embargo, la centralidad del principio transversal de actividad de todo proceso educativo y el carácter práctico de toda Teoría de la Educación no queda exclusivamente justificada por aspectos ontológicos, epistemológicos y metodológicos, sino también y sobre todo por las dimensiones éticas de toda acción humana. Esto significa que la Teoría de la Educación tiene que estar necesariamente vinculada,

atravesada e iluminada por la Ética que es la que nos revelará los criterios para una vida buena en armonía con nosotros mismos, con los demás y con el medio ambiente.

Pero, además, el conocimiento pedagógico no es tampoco reducible a técnica ni a práctica aplicada de teorías generalmente formuladas de manera abstracta por personas que no intervienen en los procesos educativos e independientemente de las condiciones existenciales en las que los seres humanos viven y conviven. El conocimiento pedagógico procede, no solo de los descubrimientos científicos, sino también de las experiencias vitales que cada ser humano ha tenido a lo largo de su vida, así como del ejercicio y la práctica educativa, ya sea docente o discente, lo cual nos lleva a situar todo conocimiento pedagógico en una categoría diferente a la puramente teórica o a la simplemente práctica: la categoría de la “*praxis*”.

El término “*praxis*” se remonta a Aristóteles cuando distingue dos formas de acción humana: la “*poiesis*”, cuyo fin es producir algo concreto mediante una actividad que se rige por normas y procedimientos, la llamada “*techné*” o conocimiento técnico. Sin embargo, la “*praxis*”, no tiene como fin producir objetos en el sentido material del término, la “*praxis*” se orienta a la realización de algo que se considera éticamente valioso y por tanto no puede en el sentido técnico-material producir nada. La “*praxis*” se diferencia de la “*poiesis*” en que aquella es acción éticamente informada, mientras que esta es actividad pura, practicismo, técnica, receta (JULIAO, 1998).

El problema pues de la “*praxis*”, dada la capacidad de los seres humanos para tomar decisiones libres, dada la indeterminación de los fines humanos, vendrá a plantearse como respuesta a la necesidad de encontrar una forma de razonamiento capaz de realizar acciones éticamente informadas. Se trata pues de un discurso y unos procedimientos que nos permitan decidir cuáles son las más buenas acciones, al mismo tiempo que posibilita revisar a la luz de las propias acciones, como se puede ir completando el proceso de transformación personal y social para la mejora. Y esto significa de una u otra manera, la posibilidad de cuestionar y criticar tanto los fines originales pretendidos como los fundamentos ontológicos y epistemológicos, así como también el modelo de ser humano del que partimos y al que aspiramos.

En esta medida, la “*praxis*” significa además de acción transformadora éticamente guiada, acción reflexiva, acción que desde el movimiento de cambio que implica, se proyecta en el pensamiento que analiza, critica, evalúa, sugiere. Por tanto, al situarse en términos reflexivos, permite avanzar otro escalón además del ético, se sitúa en el terreno de lo teórico, pero no como mera especulación desinformada de la realidad práctica, sino como proceso de reflexión permanente que se realiza antes, durante y después de las acciones, y que sigue su curso de mejoras mediante nuevas reflexiones y acciones. Y así nuevamente se nos aparece la Ética, como coherencia estratégica que permite unir lo teórico y lo práctico de forma dinámica y progresiva.

La “*praxis*” podría definirse también como una especie de razonamiento deliberativo sobre la práctica, sobre lo que se hace, tanto desde los objetivos perseguidos con la acción y los efectivamente

conseguidos, como desde los procesos desarrollados y en esta medida la praxis se hace actividad de reflexión crítica, reiteramos, éticamente informada.

De todo esto se desprende que el conocimiento pedagógico es un tipo de saber que pertenece a la categoría de lo práxico. Si para la acción educativa no basta la argumentación racional, ya que los seres humanos al ser libres e incompletos están en permanente búsqueda de razones para vivir una vida buena, habrá que establecer que la educación no es pura técnica, no es mera receta, es algo que va mucho más allá y que se extiende a otros contenidos y a otras formas de discurrir: el razonamiento ético y estético. Un razonamiento que ya no se ocupa del “cómo hacer” sino del “qué hacer” y cuya aspiración reside en encontrar los principios generales que pueden aplicarse a una determinada situación, teniendo siempre presente, mediante la reflexión crítica, que los procedimientos técnicos pueden hacernos olvidar los “qués”, es decir, los fines. De hecho, los procedimientos técnicos pueden también intervenir incluso como freno u obstáculo de esos mismos fines, con lo cual descubrimos la falacia de la neutralidad del conocimiento científico y tecnológico y la incapacidad del actual paradigma científico mecanicista y materialista para dar respuesta a las necesidades educativas más auténticamente humanas.

Si partimos del supuesto que la educación es praxis, actividad práctico-reflexiva crítica fundamentada éticamente, habrá que convenir, que este tipo de actividad está orientada a la adquisición de una sabiduría práctica capaz de transformar la acción de lo vivido, en experiencia, capaz de transformar, en suma, el conocimiento en sabiduría. Una transformación que, al ser de fundamentos éticos, no podrá plantearse en términos de neutralidad, y así la Educación, no se reduce exclusivamente al ámbito de la transformación individual o personal, sino que se amplía al campo de los procesos políticos, sociales y medioambientales, es decir, se extiende y se proyecta al terreno del mejoramiento de las condiciones materiales y sociales que impiden al ser humano ser plenamente humano. Esta es la razón por la que creemos que todo proceso educativo, es al mismo tiempo individual y personalizado, así como colectivo, social, político y liberador.

Si todo hecho educativo es siempre complejo, en cuanto que se halla inmerso en prácticas personales, sociales, culturales e históricas más amplias, toda acción o proceso educativo estará siempre influenciado y/o condicionado por dichas prácticas, y por tanto estará necesitado de un tipo de razonamiento cualitativo diferente. Un razonamiento cuya razón de ser reside en proporcionar ayudas con el fin de evitar las deformaciones y obstáculos que impidan el desarrollo pleno de la persona. Y este tipo de razonamiento necesariamente tiene que ser dialéctico y crítico, éticamente informado y de carácter transdisciplinar. Un razonamiento capaz de producir un tipo de sabiduría práctica y existencial que garantice el máximo de plenitud y felicidad humana y por tanto capaz de afrontar cualquier tipo de obstáculos y dificultades y en consecuencia apto también para operar el cambio de las rutinas y los contenidos

burocráticamente administrados bajo el soporte del paradigma científico mecanicista y materialista a los valores educativos necesarios a cada contexto práctico concreto.

Así pues, la validez de una teoría educativa radica en su capacidad para justificar, motivar e impulsar el desarrollo, la transformación personal y social y sobre todo la sustentabilidad, la armonía y el equilibrio entre el ser, el conocer y el hacer en el marco contextual concreto de relaciones e interacciones entre individuo, naturaleza y sociedad. Es decir, una validez que reside y se funda en el valor intrínseco que dicha teoría tenga para dar respuesta al desarrollo de todas las potencialidades de los individuos y no sólo como motivación extrínseca o medio para otros fines. La validez por tanto no está en la utilidad mercantil y laboral de las acreditaciones o títulos, sino en la potencialidad intrínseca que poseen los conocimientos, procedimientos y actitudes que ese individuo aprende y desarrolla y que tienen por su propia naturaleza, un valor genuino y específico, tanto para el despliegue de todas sus capacidades y potencialidades como para la superación de todas las barreras que se opongan a la igualdad esencial de dignidad de todos los seres humanos. Y esto en otras palabras significa que la emergencia de un nuevo paradigma educativo que es inseparable de la construcción y el desarrollo de una *Pedagogía de la esperanza* (FREIRE, P.; 1993)¹, de una *Pedagogía de la ternura* (CUSSIANOVICH, 2007)², de una *Pedagogía de la alegría y la felicidad* (MORAES, 2008)³ y de una *Pedagogía de la bendición* (WEIL; LELOUP; CREMA, 2003)⁴.

¹ ...Sin poder siquiera negar la desesperanza como algo concreto y sin desconocer las razones históricas, económicas y sociales que la explican, no entiendo la existencia humana y la necesaria lucha por mejorarla sin la esperanza y sin el sueño. La esperanza es una necesidad ontológica; la desesperanza es esperanza que, perdiendo su dirección, se convierte en distorsión de la necesidad ontológica (...) No soy esperanzado por pura terquedad, sino por imperativo existencial e histórico. Esto no quiere decir, sin embargo, que porque soy esperanzado atribuya a mi esperanza el poder de transformar la realidad (...) Mi esperanza es necesaria pero no es suficiente. Ella sola no gana la lucha, pero sin ella la lucha flaquea y titubea (...) Necesitamos la esperanza crítica como el pez necesita el agua incontaminada (...) En cuanto necesidad ontológica la esperanza necesita de la práctica para volverse historia concreta. Por eso no hay esperanza en la pura espera, ni tampoco se alcanza lo que se espera en la espera pura, que así se vuelve espera vana... (FREIRE, 1993, p. 8).

² ...La relación pedagógica preñada de ternura es necesariamente una relación fundada en el diálogo, en la palabra, en una nueva palabra, aquella que sí expresa cercanía, respeto, transparencia, comprensión, en la que no hay falso piso, coartada o motivo de condena o de sanción (...) La pedagogía de la ternura debe entenderse como un componente de la lucha emancipatoria, como un factor de transformación de las condiciones materiales de vida y un potente incentivo a la producción de espiritualidad (...) La pedagogía de la ternura es compasión, misericordia, sensibilidad, amabilidad, asombro, conmoverse (...) No hay discurso sobre la ternura que no sea simultánea y fundamentalmente un discurso ético (...) La pedagogía de la ternura se basa en dos elementos fundamentales para el desarrollo de las personas y para garantizar que la ternura y el afecto no sean instrumentalizados y pierdan su fuerza estimulante y su capacidad de generar condiciones de cambio. El primero de estos elementos es lograr que el sujeto haga todo lo que es capaz de hacer por sí mismo con su propio esfuerzo y trabajo, y el segundo, es lo que es capaz de hacer con el aporte de otro... (CUSSIANOVICH, 2007, p. 28, 48,53, 65 y 90).

³ ...Educar es cuidar del Ser. Cuidar de la ecología que envuelve al ser aprendiente, ayudándolo a aprender, a reflexionar, a hacer elecciones políticamente conscientes y responsables, para que pueda salir de la ilusión en que se encuentra y dejar de ser objeto de maniobras. Ayudarlo a salir de la ilusión para que pueda captar la esencia de las cosas, de la naturaleza y de la vida. Es cuidar de sus tristezas y compartir sus momentos de alegría, reconociéndolos como parte del estado natural puro y bello del ser humano. Alegría como estado del espíritu que transforma el ambiente, el individuo y la sociedad y que estimula la imaginación potenciando la creatividad y el bienestar entre todos. Es necesario rescatar el placer, la alegría y los momentos de felicidad en los ambientes escolares. Felicidad como expresión de los momentos de alegría, como sentido de plenitud de una vida más armoniosa y feliz... (MORAES, 2008, p. 257-258).

⁴ ...La pedagogía de la bendición es aquella en la que el educador bendecirá a cada aprendiz: "Yo te bendigo, ¡tú eres un ser humano! Tú fuiste aceptado por la vida. ¿Quién soy yo para acusarte? ¿Quién soy yo para evaluarte? ¿Quién soy yo para juzgarte? ¡Yo te bendigo porque eres un ser humano único, dotado de un semblante! Tú eres un misterio indescifrable. Tú eres portador de una llama y puedes hacerla brillar. ¡No te olvides nunca! ¡Tú eres un ser humano! ... (WEIL, LELOUP.; CREMA, 2003, p. 44)

5 CONSIDERACIONES FINALES

Si como señala la profesora Maria Cândida Moraes, uno de los objetivos esenciales en el ámbito de la comprensión de cualquier hecho, fenómeno o proceso educativo o formativo es conseguir un máximo de «claridad epistemológica», esto necesariamente exige situar y comprender la Educación como un amplio y permanente proceso de desarrollo de la conciencia personal y profesional en todas sus dimensiones. Un proceso que comienza por el cuestionamiento de las concepciones habituales y tradicionales que sustentan el aprendizaje, la enseñanza y la producción de conocimiento ofreciendo nuevas vías de comprensión más acordes con la naturaleza compleja de los seres humanos. Pero un proceso también, que rescata y hace visible la indispensable necesidad de incorporar a la enseñanza y al aprendizaje el papel de las emociones, los sentimientos y la afectividad como dimensiones del desarrollo que permiten crear ambientes educativos más eficientes, productivos y creativos:

...necesitamos de nuevas bases teóricas y de nuevas prácticas pedagógicas que favorezcan, no solamente el desarrollo de la inteligencia humana, sino sobre todo que colaboren para una reforma del pensamiento humano (Morin, 2000), para la “apertura del corazón” (...) consolidando así un cuadro epistémico más amplio que implica la manera en cómo pensamos, sentimos y actuamos, no solamente en lo que se refiere a los procesos de construcción de conocimiento, sino también en relación a los hábitos, valores, actitudes y estilos de vida... (MORAES, 2003, p. 17 - 18).

Pero si además asumimos la evidencia de una unidad compleja entre ontología, epistemología y metodología, o entre el ser, el conocer y el hacer, en cuanto que todo ser humano «...está ligado por una red de premisas epistemológicas y ontológicas que —independientemente de su verdad o falsedad últimas— se convierten parcialmente en autovalidantes para él...» (BATESON, 1998, p. 220) tendremos que aceptar también que somos el producto de nuestro propio producto. En otras palabras: lo que somos, o lo que creemos que somos, lo que conocemos y la forma en que construimos conocimiento y entre lo que hacemos en las múltiples interacciones e interdependencias que mantenemos en nuestros contextos sociales y con nuestro medio ambiente natural serán en última instancia las que configuren y den sentido a nuestra existencia en un momento concreto. Por tanto:

...existe una relación inviolable y recursiva entre ontología, epistemología y antropología. Relaciones que iluminan las dinámicas del conocer, del aprender, del vivir/convivir, del amar, pues todo ser condiciona el conocer y el hacer y a su vez, en función de los operadores cognitivos de la complejidad, condicionan nuevamente el ser a partir de sus acciones e interacciones político-sociales en el mundo en que vive... (MORAES, 2008, p. 256).

Profundizando aun más. Para que toda Educación se realice y se desarrolle de forma plena y continua ha de ser necesariamente personalizada en cuanto que lo que se pretende es llegar a ser “persona”, es decir, plenamente humano mediante el despliegue de todas las potencialidades. Pero también

liberadora porque está orientada a superar los obstáculos que impiden ese despliegue y desarrollo de las capacidades personales, ya sean de carácter interno o externo, y en consecuencia a marchar desde la necesidad y la contingencia, a la libertad y a la felicidad que proporciona una vida buena. Personalización y liberación, que se consigue tanto por la actividad práctico-reflexiva crítica, como por el desarrollo integral de la conciencia que resulta de las acciones éticamente informadas. De este modo, al ser la Ética la que ilumina y atraviesa todas las disciplinas estando más allá de ellas y entre ellas, al mismo tiempo que permite orientar las complejidades de la condición humana hacia lo verdadero, lo bueno y lo bello, habrá necesariamente que convenir con Edgar Morin, que tanto la enseñanza y el aprendizaje de la ética y la condición humana son dos de los saberes esenciales de la Educación (MORIN, 1999). Y ese ir más allá de las disciplinas, partiendo de la complejidad de los hechos educativos y de las posibilidades de creatividad, intuición, inspiración e innovación, descubriendo nuevas posibilidades de desarrollo humano integral no dualista, es lo que la doctora Maria Cândida Moraes ha intentado conceptualizar como Educación Transdisciplinar.

Consecuentemente con todo lo dicho hasta ahora, el conocimiento pedagógico no es un conocimiento experto, es en realidad un conocimiento re-constructivo y re-creador y por tanto de carácter transdisciplinar. No es técnica, es acción práctico-reflexiva, crítica y dialógica cuya pretensión es hacer que el ser humano sea más humano, más persona y por tanto más libre mediante la Educación.

REFERENCIAS

BATALLOSO, Juan M. **La crisis del estar**. Camas (Sevilla).2014. Disponible em:
https://www.academia.edu/24630442/La_crisis_del_estar. Acceso em: 12 sep. 2018.

BATESON, Gregory. **Pasos hacia una ecología de la mente**. Buenos Aires: Lohlé-Lumen. 1998.

BATESON, Gregory. **Una unidad sagrada**. Pasos ulteriores hacia una ecología de la mente. Barcelona: Gedisa. 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Los retos de la educación en la modernidad líquida**. Barcelona: Gedisa. 2007.

CARRILLO F., Irma; REYES C., Maria A. **Educación y multirreferencialidad**. Revista de educación de la Universidad de Granada. V 22. N 1. 11-26. Granada. 2009. Disponible em:
<http://reugra.es/index.php/reugra/article/view/19>. Acceso em: 15 nov 2017.

COLOM, Antonio J. **La Teoría de la Educación en su doble dimensionalidad**: Como teoría acerca de la realidad y como teoría acerca del saber educativo Coimbra: Revista Portuguesa de Pedagogía. 2006. Disponible em: <https://digitalis-dsp.uc.pt/jspui/handle/10316.2/4410>. Acceso em: 14 nov 2017.

CUSSIANOVICH, Alejandro. **Aprender la condición humana**. Ensayo sobre pedagogía de la ternura. Lima: IFEJANT. 2007.

FREIRE, Paulo. **La educación como práctica de la libertad**. Madrid: Siglo XXI. 1976.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogía de la esperanza**. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Madrid: Siglo XXI. 1993.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1985.
- FROMM, Erich. **La revolución de la esperanza**. México DF: Fondo de Cultura Económica. 1970.
- GUATTARI, Félix. **Las tres ecologías**. Valencia: Pre-Textos. 1978
- HARTNETT, A. y NAISH, M. **¿Técnicos o bandidos sociales?** Algunos aspectos morales y políticos de la formación del profesorado. *Revista de Educación*. N° 285. Madrid. 1988.
- JULIAO V., Carlos G. Acerca del concepto de praxis educativa; una contribución a la comprensión de la praxeología pedagógica. *Práxis pedagógica*, v. 1, n. 1, p. 5-15, Enero-Junio 1999. Disponible: <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/praxis/article/view/891>. Acceso em: 14 jul. 2020
- KRISHNAMURTI, Jiddu. **Darse cuenta**. La puerta de la inteligencia. Madrid: Gaia. 2016.
- MORAES, Maria C. **Educar na biologia do amor e da solidariedade**. Petrópolis: Vozes. 2003.
- MORAES, Maria C. **Ecologia dos saberes**. Complexidade, transdisciplinariedade e educação. São Paulo: Antakarana WHH-Prolibera. 2008.
- MORIN, Edgar. **Introducción al pensamiento complejo**. Barcelona: Gedisa. 1994.
- MORIN, Edgar. **Epistemologia da complexidade**. In: (org.) SCHNITMAN, D. F. **Novos paradigmas e cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- MORIN, Edgar. **La vía para el futuro de la humanidad**. Barcelona. Paidós. 2011
- NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo: Trion, 2001.
- WEIL, Pierre; LELOUP, Jean-Yves y CREMA, Roberto. **Normose**. A patologia da normalidade. Campinas: Verus. 2003.

COMO CITAR ESSE ARTIGO

BATALLOSO, Juan Miguel; MORAES, Maria Cândida. Contextualización Educativa: diálogo, epistemología y complejidad. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 28, p. 576-595, Set./Dez. 2020. ISSN 2175-6600. Disponible em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9943>. Acesso em: dd mmm. aaaa.