

1. La definición de Modelo

1.1. ¿Modelo o Paradigma?

El desarrollo del conocimiento humano ya sea científico o filosófico, técnico - instrumental o artístico poético, simbólico o espiritual, ha ido configurando visiones generales, o epistemes (Foucault, 1963), que dan sentido y significación a lo comprendido e investigado y que ha dado luz con el paso del tiempo a diferentes forma simbólicas (Cassirer, 1980) expresadas ya sea como cosmogonías y mitos, cosmologías o universos, mundo fenoménico, o realidad social. Estas visiones simbólicas han ido complejizándose a partir de la modernidad configurandose en lo que los modernos llaman un *Paradigma*.

Un paradigma es un modo de abstracción de la complejidad del mundo real que se logra por medio de una “imago representacional” que abstrae y a la vez abarca generalizaciones, supuestos, valores, y creencias en una época histórica condicionada culturalmente. Otra variable del paradigma son los “modelos” en tanto que son una representación esquemática de una o varias teorías acerca de una o varias realidades, por ello, los modelos son medios didácticos para comprender lo que la teoría intenta explicar, enlazan lo abstracto con lo concreto” (Yurén, 1998)

Desde Kuhn (1976) sabemos que toda investigación científica trabaja desde una matriz disciplinaria, es decir, con modelos teóricos desarrollados dentro de un paradigma, en busca de la evidencia teórica suficiente para aceptar, modificar o rechazar el conocimiento acumulado y establecido por la investigación. Para Kuhn el motor del progreso científico es el “cambio de paradigma” en la explicación y comprensión de los fenómenos observados metódicamente. Cuando la realidad se muestra desbordante y desafiante respecto a las explicaciones establecidas, es hora de cambiar de paradigma, es decir, de mirada, de formas de ver y pensar e investigar.

Quid pro Quo es lo que está sucediendo en el campo educativo a apartir de la experiencia de fracaso del modelo tradicional fundado por la ilustración y el mecanicismo positivista entre los siglos XVIII y XIX.

Las profundas transformaciones acaecidas en la sociedad (pos)moderna debidos a los descubrimientos de la física relativista y cuántica, al principio incertidumbre en los territorios de la materia y la conciencia, la crisis de los modelos de gobernabilidad y los metarrelatos utópicos, las reiteradas crisis financieras, la crisis ambiental y ecosistémica, y la última crisis de sentido o espiritual en la

civilización, sumados al apogeo de las nuevas tecnologías de la comunicación que rastrilla patológicamente a la subjetividad afectiva y moral, exigen con urgencia epistémica y ética la renovación del modelo educativo tradicional por otros más lúcidos y lúdicos capaces de ir creando un *ethos* diferente para el educando global del siglo XXI.

1.2. El modelo como visión crítica en el campo de la educación

El llamado proceso educativo en el mundo contemporáneo implica tal cantidad de factores y variables socioculturales, políticos y económico en juego, que sería imposible abarcarlos todos en sus dinámicas e implicancias mutuas. Sería como materializar la idea borgiana de hacer coincidir el mapa con el territorio, esfuerzo imposible e inútil. Sin embargo, el esfuerzo intelectual de crear un *modelo educativo* -según el paradigma teórico que responda satisfactoriamente a los dilemas y disyuntivas que plantea el presente-, se justifica cuando vemos que en la vida educativa hay que tomar decisiones difíciles, emprender procesos complejos y de largo aliento, diseñar y gestionar dispositivos organizativos, comunicarse entre los sujetos y la sociedad.

Un modelo educativo no es más que una representación conceptual simbólica y por tanto indirecta, acotada y hasta artificial, que al ser necesariamente esquemática se convierte en una representación parcial y selectiva de aspectos de esa compleja realidad. Sin embargo, el modelo nos ayuda a focalizar la atención en lo que considera importante y descarta aquello que no lo es (Gimeno Sacristán 1981pa.96). Así el modelo se vuelve una herramienta crítica cuando al tener claro los criterios con los cuales concibe y experimenta el campo educativo puede sopesar, evaluar, corregir, innovar los productos y resultados que el mismo accionar pone en marcha.

1.3. ¿Qué es un modelo educativo? ¿Cómo lo asumimos?

Según Rubén Edel Navarro, podemos definir al término “modelo educativo” como la representación abstracta de una realidad educativa, que a la luz de una o varias teorías tratan de explicarla, procesarla, pensarla, criticarla; produciendo metas, visiones, propósitos y objetivos que una institución, en este caso la universidad, tiene la expectativa de alcanzar en el futuro”.

A partir de esta perspectiva conceptual podemos considerar a un modelo educativo como la representación matricial del conjunto de relaciones que definen el proceso educativo con miras a su mejor entendimiento, aplicación, evaluación y continuo perfeccionamiento. El modelo educativo se constituye en un marco referencial teórico-

práctico que permite entender implicaciones, alcances, limitaciones y debilidades de un sistema formativo.

2. El modelo educativo de la UCG

2.1. Introducción:

La Universidad Casa Grande desde sus orígenes y en distintos documentos internos¹, se plantea como su misión no solo formar profesionales con habilidades sobresalientes para el desempeño laboral, usando los mejores enfoques pedagógicos posibles, sino que asume el reto de formar profesionales - ciudadanos asentados en los siguientes desempeños auténticos y éticos:

- Responsabilidad social;
- Compromiso para incluir el cuidado de la naturaleza como parte de sus decisiones personales y profesionales;
- Sentido crítico e informado ante los entornos políticos, económicos y sociales locales e internacionales;
- Interés por diversas manifestaciones estéticas y con fundamentos para juzgarlas;
- Honestidad intelectual para explicitar constantemente las fuentes de donde provienen la información e ideas que usan;
- Humildad para reconocer sus logros y desaciertos así como apertura para aprender de sus errores.
- Hábitos de pensamiento que lo lleven a plantearse preguntas que los desafíen a la búsqueda de diversas respuestas;
- Criterios éticos basados en la integridad, la solidaridad, la confianza, el bien común, para tomar decisiones en su vida personal, profesional y ciudadana;
- Autonomía en el pensar y actuar;
- Capacidad para idear y poner en práctica respuestas creativas a los problemas;
- Tolerancia y habilidad para responder en situaciones cambiantes y con alto grado de incertidumbre.

2.2. El paradigma sistémico - holístico como visión integral del proceso educativo: docencia, investigación, vinculación comunitaria y gestión interna.

El paradigma holístico no es una «estructura curricular», ni una «metodología determinada»; sino una visión sistémica de la

¹ Ver: "Proyecto de creación" de la Universidad Casa Grande, 1998. "Estatutos" de la Universidad Casa Grande, 2001. "Estándares y políticas docentes" de la Universidad Casa Grande, Unidad Académica, 2001. Documento interno. "Propuesta para hacer ajuste al eje de investigación", Universidad Casa Grande, Decanato Académico, marzo de 2007. Documento Interno. "Definición operacional de valores" por Enrique Rojas. Universidad Casa Grande, Agosto de 2008. Documento Interno.

educación que provee un conjunto de proposiciones y valoraciones que orientan su accionar. De las múltiples propociones holísticas de y para la educación, destacamos las siguientes:

- La educación entabla relaciones humanas dinámicas y abiertas.
- La educación cultiva una conciencia crítica de los muchos contextos en la vida de los educandos: moral, cultural, ecológico, económico, tecnológico, político, etc.
- Todas las personas poseen vastos potenciales e inteligencias múltiples que solamente ahora estamos empezando a comprender.
- La inteligencia humana se expresa por medio de diversos estilos, soportes y capacidades.
- El pensamiento holístico incluye modos de conocer intuitivos, creativos, físicos y en contexto.
- El aprendizaje es un proceso que dura toda la vida. Todas las situaciones de vida pueden facilitar el aprendizaje. Son aprendizajes.
- El aprendizaje es tanto un proceso interno de descubrimiento propio como una actividad cooperativa.
- El aprendizaje es activo, con motivación propia, que presta apoyo y estímulo al espíritu humano.
- La educación es fundamental para el desarrollo humano.
- Considera a los estudiantes como sujetos deseantes y afectivo y no meros individuos.
- Coloca a la experiencia como protagonista central del proceso formativo.
- Concibe a los educadores como portadores y creadores de múltiples recursos pedagógicos y no sólo magistrales.
- Alimenta la libertad de escoger y decidir
- Considera a la educación como gestor de la democracia.
- Piensa que la educación debe formar al ser humano como ciudadanos globales, partícipes de una cultura planetaria.
- Revaloriza la dimensión espiritual del ser humano en tanto potencial de sabiduría, más allá de lo religioso institucional.

Según Espino de Lara (2000), la visión holista rompe con el paradigma científico mecanicista al basarse en nuevos principios de comprensión de la realidad:

- Unidad interdependiente.
- Totalidad cambiante y sinérgica.
- Desarrollo cualitativo y consciente.
- Transdisciplinarietà e interdisciplinarietà
- Espiritualidad - Aprendizaje.

Por otra parte Gallegos nos dice que la educación holista, aprender es un concepto que adquiere una connotación muy especial que difiere mucho del concepto que se tiene en la educación mecanicista. Desde la educación holista, «aprender es un proceso que implica muchos niveles de la conciencia humana como el afectivo, físico, social y espiritual, rebasando por completo lo puramente cognitivo y memorístico. Aprender se convierte en proceso creativo y artístico; aprender a aprender es el propósito de la educación para el siglo XXI» (Gallegos, 1999, p. 39).

Una misión importante para la universidad Casa Grande es generar y sostener por medio de sus actividades y prácticas institucionales, investigativas y docentes una visión holista y sistémica del proceso educativo para lograr lo que la sociedad le demanda, entre ello, la articulación entre investigación y desarrollo, docencia con calidad académica y gestión con responsabilidad social.

En la Universidad Casa Grande, se recogen las ideas de Humberto Maturana en varios sentidos: en primer término, desde lo que él y otros² aportan al reconocimiento del carácter situado del saber, en tanto el observador (el ser humano que actúa como científico o profesional), tiene una estructura biológica, una historia personal y cultural, que determinan sus decisiones metodológicas. En ese sentido coincidimos en afirmar que la objetividad tal como se la ha entendido hasta ahora - confirmando a los saberes infalibilidad - es insostenible, pues su cualidad depende del foco, instrumentos, y definiciones previamente establecidas por la comunidad científica o profesional y en tanto todo ello puede replantearse, el saber considerado válido, también. En este sentido, es un imperativo de la UCG formar a sus estudiantes y docentes en un espíritu de rigor científico y al mismo tiempo de apertura ante los límites de todo saber.

2.3. Educar para el desarrollo (mercados profesionales y laborales, sector público, tercer sector o sociedad civil organizada)

2.3.1. Función de la Vinculación con la Colectividad

² Maturana, Humberto (1991). "La Ciencia y la vida cotidiana: La ontología de las explicaciones científicas", en P. Watzlawick y P. Krieg (comps.) *El ojo del observador: Contribuciones al coconstructivismo*, Barcelona, ed. Gedisa.
Hayward, Jeremy W. (1994) "Método Científico y Validación", en Varela, Francisco J. y Hayward, Jeremy W. (eds.) *Un Puente para Dos Miradas: Conversaciones con el Dalai Lama sobre las Ciencias de la Mente*. Santiago de Chile, Ed. Dolmen.

Desde sus orígenes en 1992 como Instituto Superior Tecnológico de Comunicación Mónica Herrera y luego cuando en 1999 se constituyó como Universidad Casa Grande, siempre se comprendió que no es la única responsabilidad de la educación superior proveer buenos profesionales para el mercado laboral, sino formar personas con capacidad para proponer y ejecutar respuestas a situaciones de exclusión social y ante hechos de la vida pública que los afectan como ciudadanos o consumidores responsables. En la práctica, esto ha significado que sus directivos, docentes y estudiantes, se involucren en diversos tipos de proyectos sociales desde los inicios como Instituto Superior Tecnológico de Comunicación Mónica Herrera: campaña de inclusión de personas con discapacidades para FASINARM (1993), prevención de la violencia contra la mujer para el CEPAM (1993), campaña de promoción de medicamentos genéricos para el Ministerio de Salud (1995), feria para rescatar la tradición del año viejo (1996); y otros proyectos adicionales.

Posteriormente, como UCG, se han realizado muy diversos proyectos en conjunto con otras instituciones de educación superior o con auspicio de organismos internacionales y gubernamentales que han buscado beneficiar a organizaciones que trabajan con sectores populares o abordan temáticas de interés público, entre ellos se cuentan Diseño e Implementación del Diploma Superior en Gobiernos Seccionales (AR3D - USAID - Universidades de Azuay, Católica de Guayaquil, Tecnológica Equinoccial, UCG- 2006) y el Programa de Formación para el fortalecimiento de las potencialidades de 2000 mujeres microempresarias (Corporación Viviendas Hogar de Cristo-Ayuntamiento de Alcorcón/España, UCG - 2008).

La idea de responsabilidad social que la UCG viabiliza a través de las acciones antes descritas, pasa también por la formación que reciben los estudiantes en cada asignatura de las carreras y en incluir asignaturas que tienen que ver con generar reflexión sobre esos problemas del país y el mundo. Se ofrecen como materias interfacultades: Responsabilidad Social Ciudadana, Sociedad Contemporánea: Conflictos y Consensos y Claves del siglo XX.

Adicionalmente los estudiantes realizan actividades de beneficio a la comunidad a través de los juegos pedagógicos de simulación profesional llamados "Casos" y "Puertos" así como en otros proyectos específicos de cada materia.

Todo lo anterior coincide con la postura de Dias Sobrihno³, quien sostiene:

³ Dias Sobrihno, José (2008). "Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad latinoamericana y caribeña", en *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* A.L. Gazzola y A. Didriksson

Una educación superior pertinente y socialmente responsable debe contribuir para el conocimiento y la solución, en su ámbito y de acuerdo con sus posibilidades, de los problemas y necesidades de la sociedad. (p. 97)

...

Ella [la universidad] debe abrirse al medio social, pero esto no significa limitar su tarea central a la inserción profesional y a dar respuestas pasivas a las estructuras económicas. Más allá de funcional y calibrada al mercado, la educación tiene un papel civilizador justificado por valores comunes en los miembros de la comunidad académica y científica. (p. 98).

2.4. Educar para la sociedad de la información y el conocimiento (pensamiento crítico, flexible y actitud investigativa)

Si hay un condicionante de cambio estructural para la educación actual y motivo medular en la crisis del modelos tradicional, ese sería la Sociedad de la Información o Sociedad Red (Castells), denominada por otros sociólogos como Sociedad del Conocimiento (P. Drucker 1969).

Para Castells, "sociedad de la información es un estadio de desarrollo social caracterizado por la capacidad de sus miembros (ciudadanos, empresas y administración pública) para obtener y compartir cualquier información, instantáneamente, desde cualquier lugar y en la forma que se prefiera." (Castells, 1998). Se trata de un "nuevo sistema tecnológico, económico y social. Una economía en la que el incremento de productividad no depende del incremento cuantitativo de los factores de producción (capital, trabajo, recursos naturales), sino de la aplicación de *conocimientos e información* a la gestión, producción y distribución, tanto en los procesos como en los productos". Como podemos observar, la sociedad de la información ha convertido al conocimiento en el combustible nuclear de las actividades vitales de la producción y reproducción social. Lo cual a redundado en lo que Yoneji Masuda (1984) describe como un florecimiento general de la creatividad intelectual humana en detrimento de un mero aumento del consumo material.

Como variante de la Sociedad de la Información, la Sociedad del Conocimiento nos dice Karsten Krüger es un concepto que aparentemente resume las transformaciones sociales que se están produciendo en la sociedad moderna y sirve para el análisis de estas transformaciones. Al mismo tiempo, ofrece una visión del futuro para

guiar normativamente las acciones políticas. Este tipo de sociedad está caracterizada por una estructura económica y social, en la que el conocimiento ha substituido al trabajo, a las materias primas y al capital como fuente más importante de la productividad, crecimiento y desigualdades sociales (véase P. Drucker 1994). Vinculado con el concepto de Sociedad Post Industrial (D. Bell, 1973) este concepto expresó la transición de una economía que produce productos a una economía basada en servicios y cuya estructura profesional está marcada por la preferencia a una clase de profesionales técnicamente cualificados. El conocimiento teórico se ha convertido, según este enfoque, en la fuente principal de innovación y el punto de partida de los programas políticos y sociales. Este tipo de sociedad está orientado hacia el progreso tecnológico y la evaluación de la tecnología y se caracteriza por la creación de una nueva tecnología intelectual como base de los procesos de decisión.

Otra noción alternativa es la de la 'sociedad red', noción promovida por M. Castells. Se trata de un concepto que está situado entre la 'sociedad de la información' y la 'sociedad del conocimiento'. Castells marca diferencias respecto a la 'sociedad de la información', distinguiendo entre información e informacional. Información, es decir comunicación del conocimiento, ha sido, según Castells, "fundamental en todas las sociedades (...) En contraste, el término informacional indica el atributo de una forma específica de organización social en la que la generación, el procesamiento y la transmisión de la información se convierten en las fuentes fundamentales de la productividad y el poder, debido a las nuevas condiciones tecnológicas que surgen en este periodo histórico"(Castells 1996. Vol. 1. p. 47).

Similar al concepto de la 'sociedad del conocimiento', el de la 'sociedad red' sostiene que la transformación actual de la sociedad indica un cambio de modo de producción social, dada la creciente importancia de la información o del conocimiento para los procesos socio-económicos. Información y conocimiento se convierten en los factores productivos más importantes a condición que su producción, circulación y consumo se den por medio de redes, y de red de redes. Desde las comunidades indígenas a las comunidades virtuales en el ciber espacio, la sociedad red los articula a todos, haciéndolos a todos productores, receptores de la información y la informacionalidad. (Castell, 1998).

2.4.1. Función de la Investigación

La perspectiva de la UCG desde sus orígenes, fue formar con excelentes destrezas investigativas a sus estudiantes de pre-grado y hacerlos pasar por la experiencia de producir diversos tipos de

investigación en clase, en proyectos y fundamentalmente en tesis, porque en la comprensión de la UCG del buen profesional, la investigación es un hábito de pensamiento y trabajo que lo distingue de aquellos profesionales que se limitan a repetir fórmulas o procedimientos sin suficiente claridad de su pertinencia y efecto para enfrentar un problema. Por ello siempre la UCG ha tenido especial cuidado de incluir varios cursos de investigación en la malla curricular de todas las carreras y ha hecho constantes definiciones y redefiniciones de los objetivos generales de formación del eje de investigación, así como los objetivos específicos de cada asignatura.⁴

En la visión estratégica del desarrollo de la UCG la formación en investigación de los estudiantes, así como de los profesores, es una condición previa para poder formar los recursos humanos con capacidad de asumir responsabilidades investigativas en proyectos más allá de la docencia, como efectivamente ha sucedido, pues además de que la UCG como institución se ha involucrado en el desarrollo de investigaciones, algunos de sus docentes y ex alumnos, se han involucrado en proyectos de investigación con ONG's, organismos gubernamentales y empresas.

2.5. Educar para la multiculturalidad, la diferencia y la sustentabilidad

Siguiendo a Humberto Maturana, la UCG intenta guiar a los estudiantes en una ética de aceptación del otro como un legítimo otro, reconociendo el derecho de todos al goce de lo público sin exclusiones o hegemonizaciones. Esto demanda a la UCG desarrollar en sus estudiantes - en la línea de reflexión de Victoria Camps⁵ - su capacidad para convivir, es decir, para aprender a: reconocer cómo lo que nos diferencia también nos enriquece, saber escuchar, identificar puntos de acuerdo, construir con el otro a pesar de los disensos e incorporar a nuestra vida parte de aquello que nos diferencia, en resumen, asumir el paradigma de la mezcla cultural.

Los temas de la solidaridad social y el cuidado medioambiental, son constantes y recurrentes en el trabajo de la UCG, pues en una sociedad con tanta desigualdad social como la nuestra y con una enorme indiferencia hacia la conservación del medio ambiente, es un imperativo formativo trabajar profundamente por una

⁴ Ver "Propuesta para hacer ajuste al eje de investigación", Universidad Casa Grande, Decanato Académico, marzo de 2007. Documento Interno.

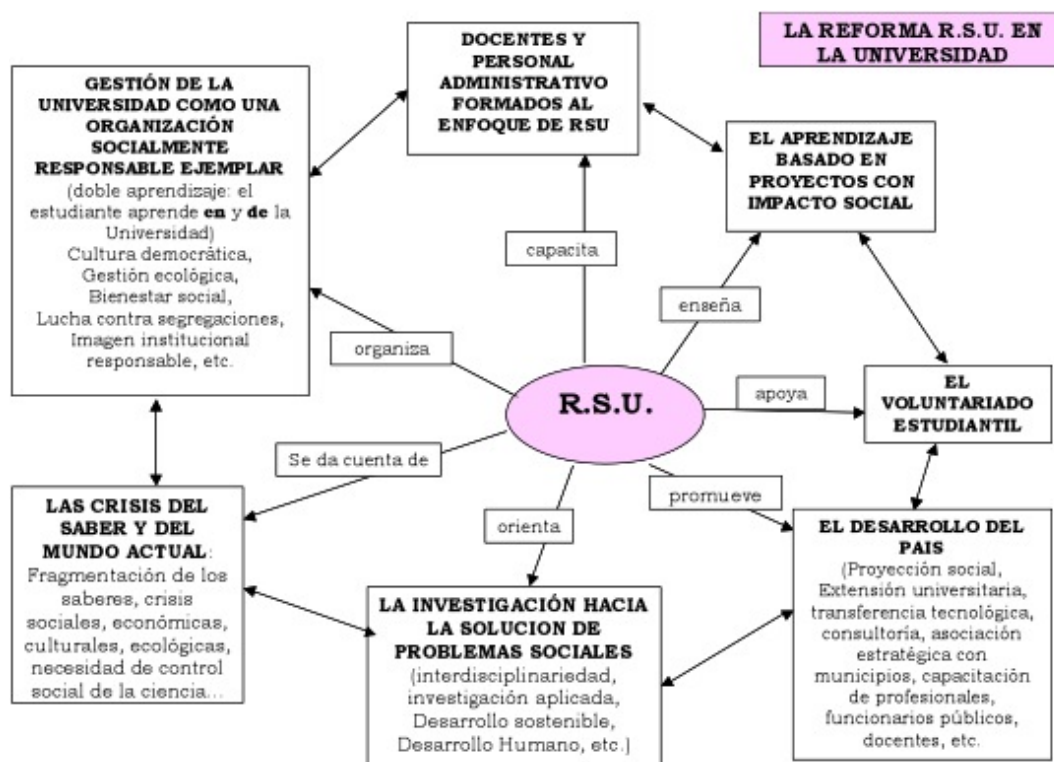
⁵ Camps, Victoria (1996). *El malestar de la vida pública*

conciencia respecto a la acción social para el cambio en ambos temas.

En los proyectos que los estudiantes realizan en clases, los juegos pedagógicos de simulación profesional como “Casos” y “Puertos”, pasantías, deben enfrentar diversos dilemas éticos y tomar decisiones. La tarea de los docentes de la UCG es guiar esa toma de decisiones no solo desde los saberes profesionales si no desde los imperativos éticos que la UCG se plantea para la formación de ellos. Por eso, los temas que la UCG incluye en juegos pedagógicos, proyectos, etc. exigen muchas veces aproximarse a grupos sociales desconocidos para ellos y hacerlo con respeto, pertinencia y rigor en las maneras de indagar y usar lo que descubren para producir las propuestas. En ese proceso interesa que descubran que hay muchos caminos válidos como soluciones al problema que se les plantea.

2.6. Educar en la dimensión ética de la responsabilidad social.

Según Francois Vallaeys la responsabilidad social universitaria debe observar sistémicamente los siguientes componentes claves:



La responsabilidad social y los valores éticos son el marco de referencias en el que se encuadran el pensar, el sentir y el hacer de

los profesionales que aportan soluciones a problemas complejos en la sociedad considerando a todos los actores implicados, y por lo tanto deben estar presentes como un eje transversal en el aprendizaje.

La Responsabilidad Social Universitaria se presenta como un desafío a las universidades, dado que este concepto implica que los centros de educación superior se comprometen no sólo a formar buenos profesionales, sino también personas sensibles a los problemas de los demás, comprometidas con el desarrollo de su país y la inclusión social de los más vulnerables, personas entusiastas y creativas en la articulación de su profesión con la promoción del desarrollo participativo de su comunidad

2.7. Educar para el análisis sistémico y el impacto holístico.

La “estructura estructurante” de las sociedades actuales son las nuevas tecnologías de la comunicación telemática y digital. Lo cual a repercutido especialmente en el campo de los estudios y desempeños profesionales de la comunicación. Por lo tanto, educar en y para la sociedad del conocimiento significa entonces generar y/o potenciar en los estudiantes destrezas materiales, afectivas, comunicativas e intelectuales con alta dosis de flexibilidad y de movilización creativa. Esta nueva sociedad a traído como consecuencia epistemología y pragmática realidades humanas complejas que ameritan un paradigma de la complejidad, el cual a redefinido lo que significan las relaciones sociales y sus instituciones, educar, aprender, y pensar, particularmente pensar comunicacionalmente.

Desde el paradigma de la complejidad la realidad no es unívoca, cerrada, unidimensional, ni simple. Conlleva pensar a partir de los condicionamientos bio antropológicos, culturales y psicológicos que matizan la mirada de un objeto que se sabe construido y producido por la “reglas ontogenéticas” de la complejidad:

- La no linealidad
- Fractalidad
- Caoticidad
- Catastrofismo
- Borrosidad

Para Mónica Herrera este pensar comunicacional condicionado por el paradigma de la complejidad significa educar en la generación de competencias que habilitan el siguiente proceso:

Saber hacer distinciones
Saber procesar
Saber crear
Saber producir
Saber poner en común
Sabe evaluar

2.8. Educar para la sociedad de la incertidumbre

Edgar Morin⁶, aporta a la perspectiva ética de la UCG la necesidad de enseñar a entender la complejidad de los escenarios en los que hoy toca actuar, pero también el comprender la complejidad de la condición humana, aprendiendo a actuar en situaciones de alta incertidumbre desde una mirada que revisa críticamente el saber y acepta su falibilidad y su carácter provisional; que conecta y contextualiza dichos saberes. Aboga por formar en una ética de la apertura y de solidaridad hacia el otro.

En segundo término, se asume el planteamiento de Maturana⁷ respecto a la exigencia de los sistemas educativos de reconocer y entender cómo las emociones son el fundamento de la acción y el pensamiento humano, pues las emociones en que vivimos, marcan la manera como comprendemos el mundo, manejamos las relaciones y actuamos o decidimos a cada momento. La UCG se hace eco de la crítica cada vez más amplia a la tradición racionalista occidental por haber tergiversado lo que las neurociencias están confirmando en los últimos 15 años: la íntima relación entre emociones, pensamiento y acción⁸. En la UCG, se procura crear experiencias educativas que generen emociones que estén a tono con los valores que interesa fomentar: curiosidad, alegría, asombro, audacia, humor, confianza, compasión, solidaridad, entusiasmo.

2.9. Educar para la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad.

En los últimos tiempos, dos foros de la UNESCO (1986, 1994) han sido dedicados a promover una nueva visión del conocimiento, centrada en la transdisciplinariedad.

“Lo esencial en la transdisciplinariedad reside en reconocer que no hay ni espacio ni tiempo cultural privilegiados que permitan juzgar y

⁶ Morin, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. París, UNESCO.

⁷ Maturana, Humberto (1995). *Emociones y lenguaje en educación y política*, 8º ed. Santiago de Chile, ed. Dolmen.

⁸ Damasio, Antonio R. (2001). *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona, Editorial Crítica.

jerarquizar, como más correcto, o más exacto, o más verdadero, complejos de explicación y convivencia de la realidad que nos rodea. La transdisciplinariedad reposa sobre una actitud abierta, de mutuo respeto y hasta de humildad, con relación a mitos, religiones y sistemas de explicaciones y conocimientos. La transdisciplinariedad es, en su esencia, transcultural” (D’Ambrosio, 1986).

Lo transdisciplinar, en este sentido, parece aludir a trascender las disciplinas –arte, ciencia, tradiciones o religión–, ir más allá de cada una, buscando un nuevo diálogo entre las distintas formas culturales que ha producido la humanidad.

En el Preámbulo a la Carta a la transdisciplinariedad se sostiene que:

1. La proliferación actual de las disciplinas académicas y no-académicas conducen a un crecimiento exponencial del saber que hace imposible toda mirada global del ser humano.
2. Sólo una inteligencia que dé cuenta de la dimensión planetaria de los conflictos actuales podrá hacer frente a la complejidad de nuestro mundo y al desafío contemporáneo de la autodestrucción material y espiritual de nuestra especie.
3. La vida está seriamente amenazada por una tecnociencia triunfante, que sólo obedece a la lógica horrorosa de la eficacia por la eficacia.
4. La ruptura contemporánea entre un saber cada vez más acumulativo y un ser interior cada vez más empobrecido conduce a un ascenso de un nuevo oscurantismo, cuyas consecuencias en el plano individual y social son incalculables.
5. El crecimiento de los saberes, sin precedente en la historia, aumenta la desigualdad entre aquellos que los poseen y los que carecen de ellos, engendrando así desigualdades crecientes en el seno de los pueblos y entre las naciones de nuestro planeta.
6. Al mismo tiempo que todos los desafíos enunciados tienen su contraparte de esperanza y que el crecimiento extraordinario de los saberes puede conducir, a largo plazo, a una mutación comparable al pasaje de los homínidos a la especie humana.

A partir de estas declaraciones de principio inspiradas en el paradigma transdisciplinario puede concluirse que un modelo educativo sensible a estas situaciones de cambio radical no puede ser indiferente. Si la Universidad del siglo XXI quiere ser coherente con la época histórica que le toca vivir y con las innumerables problemáticas sociales y culturales que retan la imaginación pedagógica, debe asumir estas realidades como la materia prima de su vocación a enseñar, a comunicarse con otros actores sociales, y a participar en el desarrollo de soluciones que palien la brecha tecnológica, la inequidad social, las

diferencias culturales y de género, y la producción de riqueza en aras de una vida digna y sustentable.

3. BIBLIOGRAFÍA

GALLEGOS, Ramón (1999): Educación Holista: Pedagogía del amor universal. México, Editorial PAX MÉXICO.

SAVATER, Fernando (1997): El valor de educar. Barcelona, Editorial Ariel.

BACHELARD, Gaston (1991): La formación del espíritu científico. México, Editorial Siglo XXI.

YURÉN, María Teresa (1995): Eticidad, valores sociales y educación. México, Universidad Pedagógica Nacional. Colección Textos.

CASSIRER, Ernst. Filosofía de las Formas simbólicas, FCE, 1978

KUHN, Tomas; Las Revoluciones Científicas, FCE, 1980

ACOSTA, Francisco: ¿SABES REALMENTE QUÉ ES UN PARADIGMA?. Ruiz Universidad Politécnica CUJAE, Cuba.

ESPINO DE LARA, Ramiro: Educación holista, COE, 2000

CASTELLS, Manuel; La era de la Información. Tomo 1. 1998.

KARSTEN, Krüger; El concepto de 'sociedad del conocimiento'. Trabajo monográfico del Dep. de Geografía Humana □Universidad de Barcelona. 2007.

ARNAIZ, María del Rosario Lores; Psiquismo, transdisciplina y transdisciplinariedad. 2006.