

Complejidad y narrativas

identidad del docente en posgrados de educación

Ana Elvira Castañeda Cantillo



Complejidad y narrativas: identidad
del docente en posgrados en educación

Complejidad y narrativas: identidad del docente en posgrados en educación

Ana Elvira Castañeda Cantillo



Castañeda Cantillo, Ana Elvira

Complejidad y narrativas: identidad del docente en posgrados en educación/
Ana Elvira Castañeda Cantillo. Bogotá: Universidad Santo Tomás, 2018.

122 páginas; gráficos

Incluye referencias bibliográficas (páginas 116-122)

ISBN 978-958-782-121-5

E-ISBN 978-958-782-122-2

Epistemología - Teoría del conocimiento 2. Identidad cultural - Antropología de la educación 3. Política científica – Investigación y desarrollo. 4. Educación superior – Universidades. 5. Política de educación superior - Política educativa. 6. Docentes – Personal docente. 7. Calidad de vida en el trabajo I. Universidad Santo Tomás (Colombia).

CDD 370.72

CO-BoUST



© Ana Elvira Castañeda Cantillo
Vicerrectoría General de Universidad Abierta y a Distancia
Facultad de Educación

© Universidad Santo Tomás

Ediciones USTA
Carrera 9 n.º 51-11
Bogotá, D. C., Colombia
Teléfonos: (+571) 587 8797 ext. 2991
editorial@usantotomas.edu.co
<http://www.ediciones.usta.edu.co>

Corrección de estilo: Ludwing Cepeda A.
Diagramación: Diseño M'Enciso

Hecho el depósito que establece la ley

ISBN: 978-958-782-121-5
E-ISBN: 978-958-782-122-2
Primera edición, 2018

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa del titular de los derechos.

Impreso en Colombia • Printed in Colombia

Tabla de contenido

PRESENTACIÓN	9
INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO I. DESDE EL PARADIGMA DE LA SIMPLICIDAD AL PARADIGMA DE LA COMPLEJIDAD	17
CAPÍTULO II. PRINCIPIOS EPISTEMOLÓGICOS DE LA COMPLEJIDAD Y SU RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN	27
Epistemología del paradigma complejo	27
Conceptos claves del paradigma complejo	33
Relación complejidad, educación y universidad	38
CAPÍTULO III. IDENTIDAD Y COMPLEJIDAD	53
Identidad y el paradigma sistémico	53
Identidad y el paradigma complejo-complejidad	56
CAPÍTULO IV. IDENTIDAD Y NARRATIVAS	63
Construccionismo y narrativas como principio fundante de lo humano	63
La identidad del docente, su relación con la universidad y la política pública	67
CAPÍTULO V. POLÍTICA PÚBLICA Y RETOS EN EDUCACIÓN SUPERIOR	83
Sobre la normatividad colombiana	84
Sobre los retos de la educación superior en general	93

CAPÍTULO VI. PRINCIPIOS ORIENTADORES	
SOBRE LA CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA DEL DOCENTE	103
PRINCIPIO 1. Los seres humanos son sujetos constructores de historias que al ser narradas se reconstruyen, permitiendo la emergencia de nuevas comprensiones sobre sí	103
PRINCIPIO 2. Se entiende que los procesos reflexivos conversacionales son generativos del encuentro entre la experiencia vivida y la experiencia narrada	105
PRINCIPIO 3. En los escenarios institucionales, para la formación del maestro es importante que emerja un encuentro dialógico entre las subjetividades y las intersubjetividades de quienes participan en el proceso formativo en el aula	106
PRINCIPIO 4. La autorreferencia del docente emerge cuando se vuelve observador reflexivo de sí en el entramado relacional del cual hace parte	107
PRINCIPIO 5. En la construcción identitaria se da un proceso dialógico, de encuentro y desencuentro; entre el microsistema y el macrosistema, en la historia del maestro	109
PRINCIPIO 6. Las narrativas de los maestros, como escenarios para escucharse en otro tiempo y espacio sobre sus experiencias, favorecen la visibilización de su sistema identitario	110
REFERENCIAS	117

Presentación

El libro se compone de cinco capítulos. En el primero, se desarrolla una reflexión sobre la importancia de transitar del paradigma de la simplicidad al de la complejidad y los legados de la modernidad en la cultura, con su consecuente acepción sobre las limitaciones en las lógicas humanas para comprender la realidad basadas en un paradigma de exclusión y rotulación. Con ello, podrá abordarse la comprensión de persona como sistema complejo.

En el segundo capítulo se hace una disertación sobre la comprensión epistemológica del paradigma de la complejidad. Para ello, se disertará sobre los planteamientos de Morin (1996), Capra (1986), Najmanovich y Lucano (2008), Pupo (2012) y Delgado (2007), entre otros. Adicionalmente, se planteará la relación entre complejidad, educación y universidad, señalando la necesidad de enseñar para la comprensión en los contextos de educación superior. Lo anterior implica otras apuestas epistemológicas a los procesos formativos, las cuales permitirían comprender la construcción de la identidad del docente en posgrados en educación.

El tercer capítulo retoma los planteamientos que, desde el paradigma sistémico, hacen alusión al concepto de identidad para hacer una reflexión sobre la forma en que esta se construye en los docentes. Enseguida, se abordará la mirada desde la complejidad, la cual

introduce categorías comprensivas interesantes como *bifurcación*, *autopoiesis* y *estructura disipativa* para conceptualizar su construcción identitaria como sistema.

En el cuarto capítulo, se expone una revisión sobre el marco legal colombiano a la luz de las comprensiones que en él están presentes y que dan cuenta sobre lo que en Colombia significa ser docente de posgrados en educación. Luego se examinarán algunos planteamientos a nivel internacional de instituciones como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco, y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE, sobre los retos en la formación de posgrados en educación; ello para dar un contexto macro sobre las implicaciones que estos tienen en la construcción de los significados de la identidad del docente.

Finalmente, el quinto capítulo presenta los aportes de la investigación con respecto a la forma en que se construye la identidad del maestro de posgrados en educación. Para ello, se proponen seis principios orientadores y la estructuración de un sistema de capacidades personales que son parte de su práctica docente.

Introducción

Este libro presenta una reflexión sobre la construcción identitaria del docente universitario de posgrados en educación. Se dirige a construir otras lecturas sobre la identidad del docente de posgrados con base en los planteamientos de la perspectiva de la complejidad, desde el reconocer que el concepto de identidad se construye con base en las interacciones sociales y narrativas que tiene el docente a lo largo de su experiencia con diferentes sistemas y actores presentes en ellos, lo cual genera incertidumbre, cambio, crisis y nuevos órdenes de relación consigo mismo, con sus estudiantes, con las instituciones educativas donde labora y, en general, con la comunidad. Retomemos las palabras de González al referirse al significado de la complejidad, en las que reconoce que “los sistemas complejos funcionan con una parte de incertidumbre, ruido o desorden, lo que se contrapone al modelo clásico que elimina estas consideraciones” (2009, p. 4).

Los procesos identitarios están en constante construcción: no son estáticos, sino que se dinamizan por las diversas prácticas institucionales y las tendencias culturales, políticas, económicas del país y del mundo, lo cual; por supuesto, entra en interacción con la historia de vida construida por el docente. En la medida en que se favorezcan

procesos reflexivos y autorreferenciales sobre este juego intersistémico¹ de tendencias y realidades en las que se presentan encuentros y desencuentros, el docente ganará mayor habilidad para fortalecer el rol profesional que desempeña en la educación superior y, posiblemente, le encuentre un sentido más pertinente a la experiencia construida, al efecto en sus estudiantes, a su propio quehacer.

Esta comprensión emergió dentro de un proceso investigativo en el cual se adoptó, bajo un enfoque cualitativo, el método biográfico narrativo como posibilidad para que el docente, en el acto mismo de narrar su historia, la pudiera reinterpretar a través de la reflexión. Con ello, le sería posible encontrar nuevas perspectivas, opciones y caminos de lo vivido en su experiencia como formador. Así lo propone Ricoeur (1995), al considerar que gracias a la reflexión de los seres humanos se le da sentido a su experiencia, con lo cual emerge una nueva comprensión e interpretación de la misma.

En efecto, se encontró en el trascurso del proceso que los maestros identificaban otras comprensiones y sentidos a lo que hicieron en el transcurso de sus vidas, lo cual les ha marcado en su forma de ser docentes hoy. Entienden algunos de sus aciertos y desaciertos dentro de su práctica pedagógica, y de hecho algunos comentaban lo grato que resultó poder reflexionar sobre su propia experiencia de vida porque pudieron, además de conversar sobre personas y vivencias significativas en sus historias, recordar aquello que los movió a elegir en sus vidas el ser maestros y tejer diversos sentidos sobre su ejercicio profesional como docentes hoy. Al parecer, con el ir y venir de la cotidianidad y al sumergirnos en las ocupaciones diarias, pueden opacarse aquellos motivos y sentidos que en algún momento fueron decisivos para optar por la docencia como profesión.

Para dar cuenta de lo anterior, se desarrollaron con los maestros entrevistas semiestructuradas autobiográficas en escenarios conversacionales basados en la confianza y en el respeto, lo cual permitió que fluyeran acontecimientos, situaciones y hechos que marcaron las

1 El término *juego intersistémico* hace referencia a señalar la presencia de formas de relación constantes entre dimensiones y/o características.

historias de vida como docente en los posgrados. De manera particular, se invitó a los maestros a identificar incidentes críticos o eventos significativos que se convirtieron en grandes hitos históricos, lo cual dio origen a diversos cursos en la historia en diferentes momentos como maestros: el primero se refería al ciclo de formación en primaria y bachillerato; el segundo, al ciclo de formación de grado y posgrado; el tercero, al ciclo de desempeño profesional en instituciones educativas escolares; el cuarto, su desempeño profesional en instituciones universitarias de grado y posgrado; por último, el quinto se relacionó con el ciclo actual de desempeño profesional. Lo que se pretendía estaba orientado a construir, a través de la reflexión sobre lo narrado, un significado compartido para darle sentido a los eventos dentro del proceso de construcción identitaria. Adicionalmente, con el propósito de construir una mirada sistémica, en cada ciclo se retomaron el *crono* y el *microsistema*², bajo los referentes conceptuales propuestos por Bronfenbrenner (2002); con ello también se pretendió visibilizar las interacciones que el docente había construido en sus contextos a lo largo de su historia.

Las narrativas de los docentes permitieron proponer seis principios orientadores para favorecer la construcción de la identidad en docentes de posgrados de cualquier programa, los cuales se enuncian a continuación:

1. Los seres humanos son sujetos constructores de historias que al ser narradas se reconstruyen, lo que permite la emergencia de nuevas comprensiones sobre sí;
2. Se entiende que los procesos reflexivos conversacionales son generativos del encuentro entre la experiencia vivida y la experiencia narrada;

2 Términos propuestos por Bronfenbrenner (2002). El microsistema hace referencia a aquellas conexiones e interacciones que se dan entre los contextos inmediatos y más cercanos a la persona: la familia del docente, la universidad, sus colegas o compañeros de trabajo, entre otros. El cronosistema da cuenta de los cambios que se están produciendo de acuerdo con el periodo de tiempo o momento histórico en el cual se ha venido formando y laborando el docente.

3. En los escenarios institucionales, para la formación del maestro es importante que emerja un encuentro dialógico entre las subjetividades y las intersubjetividades de quienes participan en el proceso formativo en el aula;
4. La autorreferencia del docente emerge cuando se vuelve observador reflexivo de sí en el entramado relacional del cual hace parte;
5. En la construcción identitaria se da un proceso dialógico, de encuentro y desencuentro; entre el microsistema y el macrosistema, en la historia del maestro;
6. Las narrativas de los maestros, como escenarios para escucharse en otro tiempo y espacio sobre sus experiencias, favorecen la visibilización de su sistema identitario.

Gracias a dichos principios, se configuran narrativas docentes, las cuales favorecen procesos reflexivos y autorreferenciales que les permiten empoderarse en su rol, lo que a su vez apoya la profesionalización de su quehacer. De igual manera, identificarlos será útil para las instituciones de educación superior, al organizar jornadas de inducción y capacitación de los maestros en aras de favorecer los sentidos de pertenencia institucional, la cualificación de sus prácticas pedagógicas, entre otros aspectos.

Finalmente, este texto evidencia la ausencia total en la política pública en educación superior del reconocimiento de “el ser del sujeto docente”, lo cual es un elemento contraproducente para dar cuenta de los diversos procedimientos que se trabajan al interior de las universidades en relación con sistemas de certificaciones y acreditaciones nacionales e internacionales en las que se hacen importantes requerimientos al maestro sobre la gestión, la investigación y la docencia, entre otros aspectos. Es necesario que ante los desafíos y retos propios de la denominada *sociedad de la información*, las instituciones educativas reconozcan el valor y participación de sus actores principales –en este caso, del maestro– para visibilizarlos como sujetos con varias

dimensiones –personal, profesional, social, espiritual–, las cuales pone al servicio de su labor formativa. No solo se le contrata para que ofrezca su saber disciplinar; debe articular, entre otros aspectos, sus dimensiones personal y profesional sin importar en qué ciclo de formación se desempeñe. Al parecer, este aspecto tiende a desecharse más en la formación posgradual. Y ello implica articular sistémicamente, entre otros aspectos, sus dimensiones personal y profesional; sin importar en qué ciclo de formación se desempeñe. Al parecer, este aspecto tiende a desecharse más en la formación posgradual.

Capítulo I. Desde el paradigma de la simplicidad al paradigma de la complejidad

En este capítulo se desarrolla una reflexión sobre la importancia de transitar del paradigma de la simplicidad al de la complejidad y los legados de la modernidad en la cultura, con su consecuente acepción de la inteligencia ciega como lo señala Morin (1996), lo cual permitirá abordar la comprensión de persona como sistema complejo.

Las transformaciones paradigmáticas no son sencillas, pues conllevan al cuestionamiento de aquellas certezas y principios de vida que han construido el piso epistémico de las personas para vivir su realidad. De hecho, como lo manifiesta Kuhn al referirse a la resistencia al cambio del que son objeto las comunidades científicas al observar que sus postulados se están derrumbando, “aun cuando pueden comenzar a perder su fe y, a continuación a tomar en consideración otras alternativas, no renuncian al paradigma que los ha conducido a la crisis” (2007, p. 129).

Toda transformación implica la presencia de la crisis, la cual invita a la flexibilidad en las creencias y formas de ver el mundo con su consecuente sensación de incertidumbre y temor a lo desconocido. Tales aspectos han sido calificados en el paradigma de la modernidad como no adecuados a la vida; por ello se ha enseñado a evitarlos a través de la búsqueda de la certeza, la cual se ve representada –algunas veces– en axiomas generalizables y definidos que organizan el mundo y se

convierten en verdades absolutas o científicas que rigen el comportamiento humano. Sin embargo, la forma de operar en el mundo desde la certeza, la razón y la inteligencia dual obedece a una historia de la humanidad atravesada por un paradigma científico mecanicista que sembró sus legados en la modernidad.

De otra parte, Delgado señala que, entre los legados más importantes del pensamiento, en la modernidad se encuentran las ideas de Platón sobre “la posibilidad de alcanzar certidumbre como conocimiento absoluto al estudiar lo permanente, las nociones lógicas aristotélicas, así como la noción del determinismo y la causalidad desarrollados en el atomismo” (2007, p. 28).

En ese orden de ideas, el ser humano se convirtió en un elemento más del sistema económico, político y legal, el cual supuestamente establecía unas políticas para su estabilidad de manera que se sintiera seguro en el mundo. Lo que sucedió en la realidad es que no fue así, pues los sistemas sociales y humano, no operan bajo estas lógicas deterministas: lo impredecible, lo novedoso, lo diverso, lo cambiante hace parte de la vida. En este sentido, el aporte de la ciencia mecanicista a la cultura queda desvirtuado, dado que la ciencia no puede dictaminar el tipo de hombre y de sociedad que se debe ser.

Como lo señalan Najmanovich y Lucano, como consecuencia del paradigma newtoniano se buscaba “en cada área del saber las unidades fundamentales que lo componían para luego construir un modelo mecánico capaz de explicar y predecir el comportamiento del conjunto con la ayuda de leyes que determinaban completamente su funcionamiento” (2008, p. 165). Pareciera entonces que la cultura, bajo esta mirada de la simplicidad, no dejó otra alternativa para que las personas –a través de la educación, por ejemplo– encontraran otras posibilidades para posicionarse como sujetos en el mundo. De hecho, asumir posturas críticas en las que se cuestiona el sistema y las epistemes que lo estructuran y mantienen se convierte en un acto subversivo, impertinente y que está por fuera de los marcos legales establecidos.

En el caso de los contextos educativos, aquellos estudiantes o maestros que confrontaban las verdades establecidas sobre educar, ser buen estudiante, enseñar o aprender, y que hacen parte de lo predefinido en el paradigma de la simplicidad-modernidad, se podían considerar

como personas que no estaban dentro de lo esperado, rotulándoseles como inadecuados o anormales. En otras palabras, se podría decir que bajo dicho paradigma se establecen categorías de *bueno* o *malo* en las cuales se encasilla a las personas en uno solo de estos extremos bajo una lógica monista, única.

Así pues, transitar a un paradigma que supere el monismo y la dualidad implica reconectar que existen los opuestos y que, además, forman parte de un mismo sistema, bajo un proceso de interacción: el uno no existe sin el otro y es precisamente por la presencia del opuesto que su contrario emerge. A manera de ejemplo: en el proceso mismo de la respiración, los actos de inspirar y expirar no pueden, bajo ninguna perspectiva, existir independientes el uno del otro; la inspiración nace como parte de un ciclo en el que se le da paso la expiración y al revés. Lo mismo entonces sucede con otros dominios de lo humano: lo cognoscitivo existe como complemento de lo emocional, lo individual cobra sentido en lo cultural, el estudiante existe en tanto interactúa con un profesor, entre otros. Al respecto, Najmanovich propone que “el pensamiento dinámico no es monista ni dualista, sino interactivo, lo que le permite construir categorías como: ser en el devenir, unidad heterogénea, autonomía ligada o sujeto entramado, que se caracterizan por su no-dualismo” (2008, p. 12).

Transitar al paradigma de la inclusión favorece la emergencia de múltiples combinaciones entre los opuestos que dan matices a la vida, lo cual permite transitarla ya no en blanco o negro, bueno o malo, normal o patológico, sino en varias gamas que le permiten al ser humano comprenderse como un ser complejo, con múltiples dimensiones, todas igualmente válidas, con diversas formas de expresión que están conectadas entre sí dando cuenta de su ser holístico y de innumerables perspectivas para entender la realidad y las culturas de las que hace parte.

Al cuestionar el positivismo en la modernidad como paradigma imperante, Pupo (2012) resalta que este se convirtió en un “metodologismo logicista que soslaya o no tiene en cuenta la subjetividad humana con toda su riqueza expositiva, incluyendo el lenguaje que resulta reducido al lenguaje científico, con sus respectivas categorías centrales y operativas” (p. 26). Lo anterior ha generado una cultura de la razón, del argumento que se supone es el verdadero y que desconoce otros

lenguajes, lo cual se aloja en las universidades en las cuales a veces se considera que el único lenguaje válido es el académico científico por cuanto explica desde lo empírico, medible y observable, y sirve para predecir tendencias económicas, del mercado, entre otras, asumiendo también que este mismo lenguaje es válido para predecir y controlar los fenómenos humanos, educativos y culturales. Se pensó que desde el mismo tipo de ciencia del lenguaje del paradigma simplista podía aproximarse a los fenómenos propios de las ciencias naturales, las matemáticas, cuyo objeto de estudio es muy diferente al de las ciencias sociales y humanas.

Indudablemente, la complejidad invita al ser a considerarse como parte de una red de relaciones en las que se da un proceso de coafectación entre la persona y su contexto, asumiéndose una lógica de circularidad: hay un proceso de realimentación mutua en el cual nada es independiente de lo otro de lo cual emerge. El sujeto que hace parte de un contexto y se constituye en tanto desde allí configura su red. Ya no se está en el mundo, sino que se es parte de este como sistema de redes que es. Este sistema se transforma también, por lo cual se da un movimiento dinámico y de cambio constante. Al respecto, Najmanovich (2008) establece una distinción interesante entre la comprensión de sistema desde la perspectiva de la modernidad y de la complejidad, y resalta que la diferencia central entre estas dos miradas se basa en la concepción de movimiento retroactivo vinculante no lineal entre la persona y su contexto, lo que se constituye en lo que el autor denomina *redes dinámicas*. En estos dos paradigmas, se “concibe de modo diferente la naturaleza de lo que ha de llamarse sistema, de lo que ha de concebirse como parte, y del vínculo que las relaciona” (p. 9).

En la complejidad, lo sistémico da cuenta de vínculos entre las partes que lo constituyen, como una unidad compleja y con un propósito definido no estático, sino dinámico; por ello, aquello que afecta a una de las partes del sistema, retroactivamente, afecta a las otras. En otras palabras, se considera que la suma de las partes supera al todo por cuanto configura órdenes de relación diferentes. En el paradigma simplista, el sistema se concibe como un conglomerado de partes que se suman entre sí, formando un conjunto en el cual se le da mayor importancia a los elementos y a la relación de causalidad unidireccional

entre estos. En este libro, se asume una comprensión sistémica compleja de lo humano y, por ende, de los contextos en los que transcurre la vida. Para ello, se hace necesario considerar la comprensión de hombre como un sistema abierto que se conecta con personas que hacen parte de microsistemas cercanos, dándose relaciones intersistémicas, por ejemplo, con la familia, los amigos, los compañeros del colegio, amigos de la universidad o colegas del contexto laboral, quienes configuran un crecimiento recíproco gracias a los vínculos establecidos, a los espacios compartidos, a los propósitos comunes, a los retos que se enfrentan, entre otros.

Como sistemas abiertos, los seres humanos también interactúan con sistemas más amplios, de orden macro, en los cuales confluyen los valores y legados regionales o nacionales, los sistemas de creencias universales y nacionales, entre otros, que se decantan en la cultura o en instituciones como la familia, el estado, la educación. Algunas veces se encuentran contradicciones entre lo personal con lo colectivo, siendo esto parte de la vida misma. De hecho, dichas dificultades son las que invitan a transformarse y crecer para ser un mejor ser humano, de tal manera que se superen las incertidumbres que se presentan al estar inmerso en redes de relaciones amplias.

Najmanovich y Lucano (2008) consideran que, al asumir perspectivas sistémicas complejas, surgen otras rutas para aproximarnos a la realidad y que transforman el paradigma explicativo vigente. Así pues, estas se presentan como otros órdenes para comprender el mundo. Destacan que “pensar ‘en red’ implica, ante todo, la posibilidad de tener en cuenta el alto grado de interconexión de los fenómenos y establecer itinerarios de conocimiento tomando en cuenta las diversas formas de experiencia humana y sus múltiples articulaciones” (p. 172). El concepto de red es fundamental dado que en estas se privilegian los entramados, tanto en las ciencias sociales como en las naturales. Ello implica que el ser humano es actor y autor con otros de las redes de las que hace parte, y se convierte en un tejedor de historias de vida que le dan sentido a su existencia en el contexto. Bajo esta perspectiva, en este libro se considera que la identidad del maestro se construye desde las redes en las cuales participa, y que allí construye versiones sobre sí y su rol profesional, la expectativa social que se

tiene frente a su quehacer, entre otros aspectos: es la trama misma de su vida. Lo manifiesta Capra (2000) cuando comenta que “los sistemas vivos son redes a todos los niveles, debemos visualizar la trama de la vida como sistemas vivos-redes interactuando en forma de red con otros sistemas-redes” (p. 29).

Es importante comprender la forma en que la familia, el contexto laboral, los amigos y las organizaciones gremiales, entre otros grupos en los cuales participa el maestro, puntúan y hacen distinciones sobre su profesión y ver de qué manera estas versiones estructuran rasgos importantes en la construcción de su identidad como maestro. Así pues, al asumir al maestro como miembro de un sistema complejo se evitan las fragmentaciones propias de la modernidad frente a la construcción del ser. Morin (1996) lo señala desde la denominada inteligencia ciega, la cual tiene en consideración para explicar la forma en que esta generó efectos de separación y desarticulación del ser humano con el planeta, con los otros, con su contexto. Esta metáfora del autor invita a reflexionar sobre la forma en que se adoptan ciertas creencias y principios de ciencia para acceder al mundo, pero que paradójicamente oscurecen la mirada del observador de manera que elimina de su proceso de observación los aspectos del contexto y las relaciones que se dan entre él como sujeto y su propia cultura. Retomando sus palabras, “la inteligencia ciega destruye los conjuntos y las totalidades, aísla todos sus objetos de sus ambientes. No puede concebir el lazo inseparable entre el observador y la cosa observada. Las realidades clave son desintegradas” (Morin, 1996, p. 32). Es necesario, entonces, comprender cualquier proceso humano desde su carácter holístico, contextual y sistémico para evitar caer en generalizaciones y descripciones erradas que estigmatizan y rotulan a las personas. El problema de asumir una inteligencia ciega genera un efecto mayor en el ser humano, puesto que, además de eliminar de su campo de observación las interconexiones y redes como parte de lo humano, ignora que está asumiendo un error epistemológico. Se da una doble ceguera: la primera, en relación con los procesos que observa; la segunda, en la comprensión de sujeto observador de la realidad, de manera dividida y separada de él mismo.

Bajo esta mirada sistémica compleja, es necesario reconocer la acepción de sistema propuesta por Bertalanffy (1976), quien precisa que un sistema hace referencia a un conjunto de elementos que se encuentran en un proceso interaccional a través del cual intercambian información y que se organizan así para cumplir un propósito común, el cual permite tanto el desarrollo y crecimiento de cada miembro del sistema como de este en tanto totalidad integrada. Sobre el concepto de sistema como estructura que se transforma, Capra (2000) especifica que “desde los inicios de la biología, filósofos y científicos se habían dado cuenta de que las formas vivas, de múltiples y misteriosas maneras, combinan la estabilidad de la estructura con la fluidez del cambio” (p. 115). Los sistemas están en constante cambio gracias a los actores que entran y salen de estos, a las experiencias vividas, a los procesos de la cultura, entre otros. Desde la perspectiva sistémica, cuando se investiga sobre un proceso particular –en el caso de esta tesis, sobre la identidad del docente de posgrados en educación–, es necesario ubicar momentos en el tiempo que sistémicamente han marcado ciertos hitos o transformaciones y que se pueden apreciar como importantes en el proceso. Bajo la misma concepción se retoma el principio de causalidad circular para entender el proceso de la construcción identitaria del maestro, es decir, se supera la comprensión de causa y efecto lineal o unidireccional en el sentido de asumir que el contexto afecta al docente y, a su vez, el docente afecta a su contexto gracias a ese primer nivel de interacción. Lo anterior genera un proceso de circularidad entre el docente y los contextos de los que hace parte, es decir, se da una relación entre la parte y el todo. Más aún, al abordar las diferencias entre el pensamiento sistémico y el paradigma simplista, Capra aclara que “la tensión básica se da entre las partes y el todo. El énfasis sobre las partes se ha denominado mecanicista, reduccionista o atomista, mientras que el énfasis sobre el todo recibe los nombres de holístico, organicista o ecológico” (2000, p. 17).

Llevado al contexto de la universidad, planteamientos como este permiten comprender que es prioritario investigar las relaciones y tensiones que se construyen entre las partes del sistema universitario –es decir, los docentes, estudiantes, directivos– y el todo, como institución

educativa, para poder comprender la emergencia de la construcción identitaria del docente de posgrados en la facultad de educación.

Paralelamente, el paradigma sistémico complejo puede utilizarse también para entender los conceptos de identidad y educación. Ambos conceptos se asumen como partes: el uno en relación con el otro de manera articulada y complementaria, sin separarlos, para deducir su lógica de funcionamiento. Como dos procesos que pueden ser parte y todo a la vez entre sí, bajo una lógica de causalidad circular, emerge una lectura de estos de carácter holística. Retomando lo propuesto por Capra (2000), el paradigma cartesiano “creía que en todo sistema complejo el comportamiento del conjunto podía ser analizado en términos de las propiedades de sus partes. La ciencia sistémica demuestra que los sistemas vivos no pueden ser comprendidos desde el análisis” (p. 28).

Es importante reflexionar sobre las consecuencias que ha traído al desarrollo humano y su calidad de vida la fragmentación de este con sus redes. Por una parte, el desarrollo ha llevado a asumir posturas rígidas, excluyentes y de desconocimiento de las diversas formas de pensar y vivir la vida; por otra, el comprender de esta manera al ser promueve pensamientos sobre adaptados, alineados al sistema, así se vea este como injusto o errado. Sin embargo, hoy se ve a nivel mundial la llamada *sociedad del conocimiento y la globalización*, que de alguna manera puede abrumar de datos e información a las personas, con lo cual puede caerse nuevamente en la fragmentación del saber.

Adicionalmente, el uso de las tecnologías de la comunicación puede interpretarse de manera errónea al pensar que desplaza o desconoce la parte humana dentro de las comunicaciones, más aún en los procesos formativos. Debe comprenderse, entonces, que no puede desconocerse que en tanto se es sistema vivo, así mismo se está sujeto a permanentes cambios; por ende, toda renovación genera crisis e incertidumbre al no saber lo que se espera, pues el paradigma para comprender e interpretar el mundo se desestructura. Por ello, se hacen advertencias de los riesgos a que está sujeta la especie humana ante tales tendencias. Al respecto, Pupo (2012) hace un llamado de atención para no desconocer la importancia de lo que se avanza en la ciencia y la tecnología; sin embargo, reconoce que al deshumanizar los

avances tecnológicos –dejando de lado la estética, la exaltación de lo bello, la validación de lo sencillo, la capacidad de elegir de las personas– “también pueden enajenar su ser esencial, despersonalizar las relaciones humanas, matar las utopías, en fin globalizar la inhumanidad a través de los centros que poseen la fuerza de poder” (p. 37).

No obstante, en este libro se hace una apuesta al reconocer que se abren posibilidades ante tales transiciones que deben asumirse como una oportunidad para el bienestar del ser humano y, por supuesto, para el avance de la ciencia, sin desconocer los retos, tensiones y contradicciones que implica la sensación de crisis en las instituciones, lo que se aprecia en la cotidianidad. Se devela que instituciones como el Estado, la educación, la familia y la política, entre otras, están inmersas en situaciones que confrontan la ética, los valores y lo que se considera correcto o no, a nivel mundial. Aunque, en palabras de Morin (2005), la crisis planetaria lleva a mostrar las contradicciones entre lo que la ciencia y la tecnología han planteado, sobre lo acertado y los problemas que realmente se presentan y a los cuales la ciencia no está dando soluciones adecuadas.

En consecuencia, es necesario que de las mismas ciencias surjan las alternativas para afrontar dichos cambios, por lo cual deben movilizarse los paradigmas que han imperado y que hoy por hoy no son suficientes para encontrar otras opciones frente al cambio requerido. Si el mundo se está transformando, los seres humanos que hacen parte de este sin duda están retados a transformar sus formas de pensarlo y relacionarse con él. De lo contrario, se puede desaprovechar esta crisis. En este sentido, la invitación es a comprenderla, como generadora de posibilidades que beneficiarán a la especie humana y en general al planeta.

Sin embargo, al no aceptar dicha invitación, se corre el riesgo, de puntuar la crisis como algo negativo, que entorpece el progreso de la especie humana. Ello daría cuenta de una relación poco esperanzadora entre las sensaciones de incertidumbre y la apreciación del mundo como inmerso en el caos, que desde el paradigma de la complejidad se convierten en aspectos presentes en la vida. Por tal razón, es fundamental reflexionar sobre algunos conceptos que, desde el paradigma complejo, desvelan las nuevas comprensiones del mundo.

